

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

**A POÉTICA DA VOZ E DA LETRA  
NA LITERATURA INFANTIL**

**(leitura de alguns projetos de *contar e ler* para crianças)**

**CLARICE FORTKAMP CALDIN**

**Florianópolis, 2001**

**CLARICE FORTKAMP CALDIN**

**A POÉTICA DA VOZ E DA LETRA  
NA LITERATURA INFANTIL**

**(leitura de alguns projetos de *contar e ler* para crianças)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Literatura do Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Odília Carreirão Ortiga

Florianópolis, junho de 2001.

# **A Poética da Voz e da Letra na Literatura Infantil**

**(leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças)**

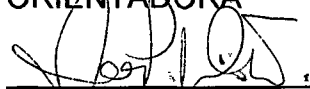
**Clarice Fortkamp Caldin**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título

## **MESTRE EM LITERATURA**

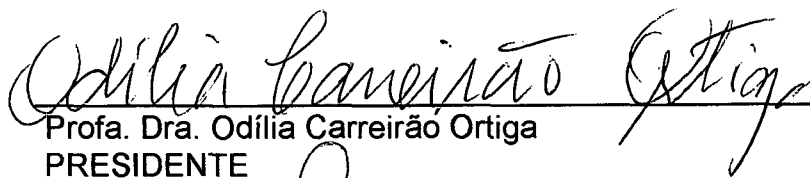
Área de concentração em Literatura Brasileira e aprovada na sua forma final pelo  
Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina.

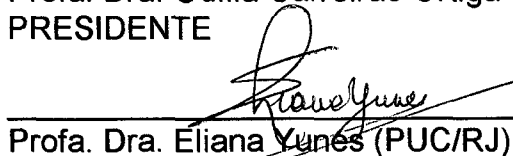
  
Prof. Dra. Odília Carreirão Ortiga  
ORIENTADORA

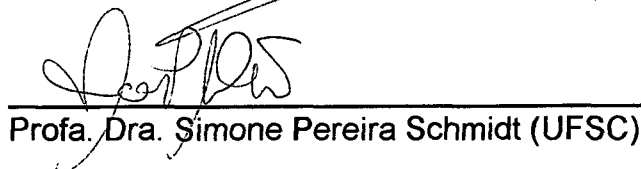


Prof. Dra. Simone Pereira Schmidt  
COORDENADORA DO CURSO

### **BANCA EXAMINADORA:**

  
Prof. Dra. Odília Carreirão Ortiga  
PRESIDENTE

  
Prof. Dra. Eliana Yunes (PUC/RJ)

  
Prof. Dra. Simone Pereira Schmidt (UFSC)

Prof. Dr. José Roberto Bastos O'Schea (UFSC)  
SUPLENTE

*Dedico esse trabalho à criança que  
existe em cada um de nós.*



## **AGRADECIMENTOS**

À profa. Solange Medina Ketzer, à profa. Taíza Mara Rauen de Moraes, à sra. Maria Luiza O'Shea Wheler, ao prof. Luciano Martins e Souza e às bibliotecárias Verônica dos Santos Ferreira e Ângela Maria Leite pela disponibilização dos projetos de narração e de leitura.

Aos estagiários que realizaram atividades nos projetos.

À profa. Eliana Yunes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pelos depoimentos esclarecedores a respeito da Literatura Infantil, pelo incentivo à realização do trabalho e pela acolhida calorosa.

À bibliotecária-chefe do CEDOP/FNLIJ Maraney Freire e à sra. Elizabeth D' Ângelo Serra secretária geral da FNLIJ e diretora da Casa da Leitura, pelas valiosas informações prestadas.

Aos professores Luís Felipe Ribeiro e Marcos José Müller, do Departamento de Filosofia da UFSC, por atenuarem minhas dúvidas sobre a teoria da catarse de Aristóteles.

À psicóloga e psicanalista Soraya Rodrigues Martins, pela entrevista gentilmente concedida e observações acerca dos efeitos terapêuticos da leitura.

Aos autores de Literatura Infantil, por alimentarem meu olhar acerca da arte poética.

À profa. Odília, minha orientadora, pelo convívio intelectual estimulante.

Aos meus pais, marido e filhos, pelo encorajamento e estímulo nas horas difíceis.

A Deus por ter me dado forças nessa jornada.

### *Excelentíssimas crianças*

*Se eu fosse vocês, a primeira coisa que pediria à professora ao entrar na sala de aula, pela manhã, seria: "Professora, leia uma história para nós". Não existe melhor maneira de começar um dia de trabalho! E no final do dia, quando a noite chegasse, meu pedido ao adulto mais próximo seria: "Por favor, conte uma história para mim". Não existe melhor maneira para escorregar nos "lençóis da noite". Mais tarde, quando vocês já forem grandes, lerão para outras crianças aquelas mesmas histórias. Desde que o mundo é mundo e que as crianças crescem, todas estas histórias escritas e lidas têm um nome muito bonito: literatura.*

Daniel Pennac

(Palestra proferida na Feira de Livros para crianças e jovens em Bolonha, 1999)

# SUMÁRIO

RESUMO .....	6
RÉSUMÉ .....	7
1 DAS PRIMEIRAS PONTUAÇÕES .....	8
2 DA MOLDURA TEÓRICA .....	17
2.1 O conceituar Literatura e texto literário .....	20
2.2 A oralidade e a escritura .....	26
2.3 A Literatura Infantil .....	29
2.4 A leitura e o leitor .....	42
3 DA APRESENTAÇÃO E LEITURA DOS PROJETOS .....	53
3.1 Projetos, Leitura & textos literários: a função terapêutica .....	60
3.1.1 Projeto <i>Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana</i> , da PUCRS.....	69
3.1.2 Leitura crítica do Projeto <i>Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana</i> .....	75
3.1.3 Projeto <i>Por uma Política de Incentivo à Leitura</i> , da UNIVILLE .....	87
3.1.3.1 Projeto <i>O prazer de ler</i> .....	92
3.1.3.2 Leitura crítica do Projeto <i>O Prazer de ler</i> .....	94
3.1.3.3 Projeto <i>Da leitura de mundo para a leitura do mundo</i> .....	100
3.1.3.4 Leitura crítica do Projeto <i>Da leitura de mundo para a leitura do mundo</i> .....	102
3.1.3.5 Projeto <i>Ler é transformar-se</i> .....	107
3.1.3.6 Leitura crítica do Projeto <i>Ler é transformar-se</i> .....	110
3.1.3.7 Projeto <i>Viajar no conhecido e no desconhecido: prêmio para os que se deixarem levar pelos prazeres da leitura</i> .....	119
3.1.3.8 Leitura crítica do Projeto <i>Viajar no conhecido e no desconhecido: prêmio para os que se deixarem levar pelos prazeres da leitura</i> .....	122
3.1.3.9 Projeto <i>Despertando o prazer da leitura através do ato de ouvir histórias</i> ..	127
3.1.3.10 Leitura crítica do Projeto <i>Despertando o prazer da leitura através do ato de ouvir histórias</i> .....	129
3.2 Projetos, Leitura & textos literários: a função social .....	135
3.2.1 Projeto <i>Continuado</i> , da Casa da Leitura do Rio de Janeiro .....	144
3.2.2 Leitura crítica do Projeto <i>Continuado</i> .....	152
3.2.3 Projeto <i>Brincando com a Leitura</i> , do Serviço Social do Comércio de Florianópolis .....	162
3.2.4 Leitura crítica do Projeto <i>Brincando com a Leitura</i> .....	168
3.3 Projetos, Leitura & textos literários: a função pedagógica .....	180
3.3.1 Projeto <i>Hora do Conto</i> , da Escola Autonomia de Florianópolis .....	191
3.3.2 Leitura crítica do Projeto <i>Hora do Conto</i> da Escola Autonomia .....	196
3.3.3 Projeto <i>Hora do Conto</i> , da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr de Florianópolis .....	203
3.3.4 Leitura crítica do Projeto <i>Hora do Conto</i> , da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr .....	208
4 ÚLTIMAS PALAVRAS .....	216
5 FONTES BIBLIOGRÁFICAS GERAIS .....	239
6 FONTES BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL .....	249
7 FONTES BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS SOBRE LEITURA .....	255
ANEXOS .....	261

## **RESUMO**

A pesquisa tem como principal objetivo o resgate dos processos de narrar e ouvir textos literários destinados às crianças em projetos desenvolvidos em hospitais, bibliotecas e escolas. Tais procedimentos de atividades fundadas na oralidade e na escrita, realizam o diálogo entre narrador e ouvinte e narrador e leitor com funções de acordo com a natureza de cada projeto: terapêutica, social e pedagógica. A articulação do literário com a biblioterapia permite focar a leitura como catarse, consolo e entretenimento, que envolvem emocionalmente os agentes com a narrativa ficcional. A articulação do literário com o social tem por base uma função de compromisso e engajamento da Literatura com seus receptores. A articulação do literário com as atividades de ensino entende a leitura como uma ação intelectual, visto atribuir aos textos literários conteúdos educativos e formadores. Os procedimentos adotados pelos projetos e o uso dos textos literários foram, objeto de uma leitura crítica e de algumas reflexões, constituindo-se no objetivo secundário da dissertação.

## RÉSUMÉ

La recherche a comme objectif principal le rechat des procédures de narrer et d'écouter des textes littéraires destinés aux enfants en projets développés dans des hôpitaux, des bibliothèques et des écoles. Telles procédures d'activités fondées sur l'oralité et sur l'écriture, réalisent le dialogue entre narrateur et auditeur et narrateur et lecteur avec des fonctions selon la nature de chaque projet: thérapeutique, sociale e pédagogique. L'articulation du littéraire et de la bibliothérapie permet de focaliser la lecture comme une catharsis, réconfort et divertissement qu' entoure émotionnellement les agents avec la narrative fictionnelle. L'articulation du littéraire et du social se base sur une fonction d'accord et engagement de la littérature avec ses récepteurs. L'articulation du littéraire et des activités d'enseignement comprennent la lecture comme une action de l'intellectuel, puisqu'elle attribue aux textes littéraires des contenus éducatifs et formateurs. Les procédures adoptés par les projets et l'utilisation des textes littéraires ont été l'objet d'une lecture critique et de quelques réflexions, constituant l'objectif secondaire de la dissertation.

## 1 DAS PRIMEIRAS PONTUAÇÕES

*... acontece-nos freqüentemente  
perceber no texto o rumor, vibrante  
ou confuso, de um discurso que fala  
da própria voz que o carrega.*

Paul Zumthor

O rumor “vibrante ou confuso” do texto escrito, que contém resíduos da voz “que o carrega” é a metáfora adequada para expressar a busca perseverante dos ecos de narrativas, ouvidas e lidas na infância, para torná-los presentes na tessitura desta dissertação.

Se, como Alice, me fosse dado o dom de atravessar um espelho e assim visitar o inconsciente ou, como Peter Pan, o poder de não crescer e dessa maneira manter sempre viva a infância, ou ainda, como Walter Benjamin, a possibilidade de mergulhar na memória da infância e desse modo salvá-la da destruição, trocaria de bom grado tais dádivas pela manutenção da lembrança de histórias maravilhosas e de aventuras ouvidas e lidas na “aurora de minha vida”. Com mais intensidade do que as brincadeiras de bonecas e as brincadeiras de roda, foram as histórias contadas à noite por meu pai á cabeceira da cama, quando os sinais gráficos dos livros ainda me eram desconhecidos e, depois, com as histórias lidas á tarde em saudosos livros, após decifrar o enigma da escrita.

Aquele prazer em tatear as páginas povoadas de palavras mágicas e de desvendar os mistérios da escrita, continua vivo. Quando a infância não era mais a minha, mas a de outros, irmãos, primos e filhos, nasceu o prazer maior, o prazer de compartilhar o lido, de trocar idéias acerca dos pensamentos escritos. A criança que existe em mim ainda vibra com as

leituras de textos nos quais as personagens vivem mil aventuras e se divertem em seu mundo ficcional, construído em paralelo a esse mundo real que os adultos manipulam.

Assim, por acreditar nas múltiplas possibilidades de diálogo do ouvinte e leitor com o texto literário, cuja relação promove o enriquecimento do ser humano, canalizei meu interesse para o estudo desse campo da cultura. Bibliotecária por formação, professora por profissão, e pesquisadora por vocação, a escritura e a leitura não são atividades estranhas para mim. A necessidade de aperfeiçoamento profissional levou-me – no Mestrado em Literatura, área de concentração Literatura Brasileira no Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina – a buscar um estudo sobre projetos de narrar e ler textos literários.

Por que escolher *o contar* e *o ler* para crianças como tema de dissertação de Mestrado? Na era da televisão, vídeo-game e Internet, terão a narração de histórias e a leitura, atrativos para as crianças? Focar os olhos em uma página de papel propiciará o mesmo prazer que focá-los na tela do computador? Acredito ser possível conquistar a platéia infantil para o livro e proporcionar momentos agradáveis, mesmo enfrentando essa grande concorrência. O poder de escolher os textos a serem lidos e o manipular o processo de leitura pertencem exclusivamente ao universo do livro. Aquele pequeno amigo que cabe em qualquer cantinho da mochila, que pode ser aberto e folheado a qualquer hora, que independe de energia elétrica para funcionar, que não protesta se fechado bruscamente e que fornece momentos deleitosos possíveis de serem repetidos inúmeras vezes – é o livro, que Guttemberg tornou disponível a todos, adultos e crianças.

O envolvimento com o livro e a formação de bibliotecária, aliada à profissão de professora no Curso de Biblioteconomia, leva-me a considerar extremamente pertinente desenvolver uma pesquisa que enfoque projetos de narração e de leitura direcionados à criança, cujo objetivo maior é realizar um estudo sobre o narrar e o ler textos de Literatura Infantil por meio de projetos de narração e de leitura direcionados à criança.

O pensar Literatura Infantil vai além da simples avaliação literária, pois se envolve com questões culturais como editoração, venda e consumo.

Questiona-se a possibilidade da Literatura Infantil definir-se pelo público que lhe dá o nome. Questiona-se se a sua legitimidade processa-se em virtude de possuir identidade artística ou se a sua legitimidade depende da pedagogia. Questiona-se, ainda, se os conceitos, produzidos pelas várias correntes literárias que, de maneira geral, consideram a Literatura Infantil como um “gênero menor”, são legítimos ou preconceituosos.

Entretanto, observa-se que tal “gênero menor” vem ganhando espaço no universo literário ao apresentar textos de qualidade. A Literatura Infantil, na maioria de seus textos, utiliza todos os recursos de *literariedade* entre eles a carnavalização de que fala Bakhtin, num apelo ao humor e ao riso, direcionada à infância.

Parte da atual produção literária para crianças vale-se do humor como forma de subverter os padrões da moralidade explicitada nos contos tradicionais. Assim, a paródia tão comum na arte contemporânea processa, no campo literário, a inversão dos padrões narrativos clássicos para expressar, pelo riso e pelo bufo, a dessacralização dos valores éticos tradicionais da sociedade humana. Ao subverter padrões de comportamento social, a narrativa contemporânea inverte o *ethos* das personagens e repõe a oralidade das narrativas antigas na escritura carnavalizada. Nesse universo às avessas, o imaginário dos contos de fadas é substituído pelo compromisso com a verossimilhança nas histórias infantis da atualidade que valorizam o cotidiano. Apesar da inversão, o poder de encantamento dessas narrativas permanece. Estas técnicas narrativas contemporâneas vão substituindo o discurso moralizante pelo discurso questionador.

De acordo com a professora e pesquisadora Eliana Yunes<sup>1</sup>:

a idéia de que a Literatura Infantil serve como aporte pedagógico, é uma idéia positivista, do século XIX. Nasce de uma concepção completamente equivocada do que seja Literatura Infantil, porque instrumentaliza a Literatura em função da pedagogia. Nada é mais poderoso para intervir na formação das mentes, para mobilizar as afetividades, para ter uma demanda de recepção das pessoas, do que a Arte. A Arte é poderosa porque é capaz de mobilizar sem muito discurso. Ao fazer uma leitura sociológica da Literatura Infantil, verifica-se que quem escreve tem uma perspectiva do mundo, elege valores, dá preferência a certos enfoques, a certas

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida pela professora dra. Eliana Yunes, no dia 9 de setembro de 1999, das 13 às 14 horas, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



posturas do mundo e esses enfoques estão implícitos no seu discurso. Essa também foi a visão do século XIX – a Literatura existindo para formar comportamentos sociais. Numa visão contemporânea, a Literatura Infantil quer se assumir sem querer ser pedagógica, produzir textos capazes de seduzir as crianças para o exercício da reflexão, textos pouco dogmáticos e pouco doutrinários. Nesse sentido, a Literatura Infantil deverá ter a mesma densidade de um discurso literário para adultos, apesar da condensação textual. Essa densidade será percebida com perspicácia e mais sagacidade pelo adulto, mas irá abrindo os olhos da criança, alargando seus horizontes, visto que ela ainda não está dogmatizada pelos discursos ideológicos correntes e não tem grandes recursos teórico-ensaístas para exercer uma visão crítica do literário, mas, por outro lado, ela nota alguma coisa inovadora, provocadora, no texto que lê. Esse tipo de literatura é um fascinante exercício de leitura.

Assim, a nova linguagem dos textos literários infantis é questionadora, estimulante e lúdica e envolve a criança com o livro. Tal envolvimento age como um neutralizador das influências que a visualização e o caráter fragmentário dos meios de comunicação de massa exercem sobre a mente infantil. Ao fundir fantasia e real, quebra as fronteiras entre o insólito e o convencional. Esse hibridismo literário, que, no fundo, busca a identidade cultural do brasileiro e denota a prevalência do lúdico, insere-se na linha do realismo mágico inaugurada por Monteiro Lobato.

O discurso literário destinado à mente infantil pretende cativar o leitor por um procedimento em que o foco da narração baseia-se tanto no verbal quanto no visual e recupera na linguagem a tradição da oralidade. Esse padrão narrativo fundado na oralidade permite o uso de gíria, trocadilhos, expressões coloquiais, enunciados simples e repetitivos, cadência rítmica e a informalidade na escrita, característicos dos novos textos literários infantis. O narrador dialoga constantemente com o leitor, envolvendo-o na narrativa e concedendo-lhe interferências e possibilidade de ampliação do sentido do texto.

Se a exigência do mercado editorial compromete a qualidade literária de alguns textos, há, contudo, a preocupação de muitos autores em produzir textos que se configurem como Arte, como Literatura, compromissando-se com a criatividade e a originalidade.

Parte-se do pressuposto que Literatura é, ao mesmo tempo, voz e letra. A letra carrega a voz, a voz se faz palavra, que convida à leitura, que

cativa o leitor. Nesse percurso, autor, narrador, ouvinte e leitor subvertem a realidade e adentram no mundo ficcional em que o imaginário articula o real com o irreal. A narração e a leitura proporcionam ao ouvinte e ao leitor uma forma de entender o mundo.

A escolha do título da presente dissertação, *A poética da voz e da letra na Literatura Infantil (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças)* evidencia a forte influência do texto *A letra e a voz*, de Paul Zumthor. Este autor, que enfatiza a presença da voz no discurso literário, serviu como um dos apoios teóricos da presente pesquisa.

Com a finalidade de apontar e iluminar caminhos, buscou-se suporte em vários estudiosos com o intuito de conhecer algumas propostas de cunho teórico concernentes à Literatura e ao texto literário, à oralidade e à escrita, à Literatura Infantil e, por último, à leitura e ao leitor. Assim é que no segundo capítulo *Da moldura teórica*, numa visão panorâmica, percorreu-se o pensamento clássico de Platão e Aristóteles, o pensamento moderno expresso por Adorno, Fischer e Bourdieu, em torno da bizantina questão da Arte como um fim em si mesmo ou da Arte como finalidade. Subdivisões fizeram-se necessárias para pontuar questões pertinentes ao tema como: *O conceituar Literatura e texto literário*, *A oralidade e a escritura*, *A Literatura Infantil*, *A leitura e o leitor*. A consulta a diversos autores objetivou olhar o problema poliédrico da Literatura. Em *O conceituar Literatura e texto literário* verificou-se os variados ângulos de conceituação do literário. *A oralidade e a escritura* objetivaram abordar aspectos teóricos sobre a voz e a letra. Em *A Literatura Infantil* foi enfocada a valorização da Literatura para crianças enquanto literatura popular e manifestação artística. Vale ressaltar que na presente dissertação, as referências à Literatura Infantil são utilizadas “*lato sensu*” e, assim, abrangem também os textos literários direcionados aos adolescentes. Na subunidade, *A leitura e o leitor*, procurou-se averiguar a relação dialógica da obra com o leitor, mediada pela leitura.

A presente pesquisa pretende abordar em projetos relacionados à Literatura Infantil a questão da função do texto e, em paralelo, a recepção do texto literário, seja pelo narrar, seja pela leitura. A proposta conduz a vários questionamentos: Tem o texto literário a capacidade de influenciar o público

infantil? Pode consolar suas dores, pode ajustá-lo à sociedade, pode educá-lo? Pode fazer tudo isso sem ser piegas, cansativo, aborrecido, instrutivo? Possui linguagem literária cativante, discurso que seduz sem precisar da âncora da ilustração?

Em consequência, ao tratar dos textos literários à disposição da infância em vários projetos, procurar-se-á mostrar as funções que derivam de sua leitura, quais sejam: a terapêutica, a social e a pedagógica, considerando-se, entretanto, que o aspecto lúdico perpassa por todas e as sobrepuja. Dessa forma, pretende-se verificar na recepção do texto literário para a infância a validade de oferecer-lhe moderação das emoções (função terapêutica), compromisso com a sociedade (função social) e formação integral do ser humano (função pedagógica).

O interesse primeiro concentra-se nos estudos acerca da função terapêutica da leitura como início de um caminho a ser percorrido em minha vida profissional ao desenvolver projetos de extensão universitária envolvendo a terapia da leitura para crianças, como uma forma agradável de ajudá-las a superar problemas emocionais de ordens diversas. A leitura individual é um ato solitário. A leitura dirigida e a discussão em grupo – biblioterapia – favorecem a interação entre pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios. Dessa forma, o homem não está mais solitário para resolver seus problemas; ele os partilha com seus semelhantes, em uma troca de experiências e valores. Quando se trata de crianças, é fundamental esse constante interagir. A Literatura, sem perder seu aspecto lúdico, pode proporcionar uma forma de as crianças comunicarem-se, de perderem a timidez, de exporem seus problemas, de aprenderem a refletir e de superarem, na medida do possível, seus problemas emocionais e quiçá físicos. Cumpre lembrar que a biblioterapia tem sido utilizada com sucesso em hospitais, prisões, instituições para menores, como auxiliar da psicologia em resolver conflitos e enfrentar problemas de ordem emocional, social, mental e educacional. Considerada como eficaz no auxílio à solução dos problemas que afligem a humanidade, tem alcance mundial, sendo desenvolvidos trabalhos dessa natureza nos quatro cantos do mundo. Em Santa Catarina, contudo, esse tipo de leitura

dirigida está a pedir um estudo mais esmerado com o objetivo de viabilizar sua aplicação em instituições diversas.

Na seqüência, enfoca-se a leitura como fator de cidadania, que não poderia ficar excluída das preocupações acerca da Literatura Infantil e, por esse motivo, será abordada na presente pesquisa. Serão observadas como funções sociais da leitura o congregar ou reunir crianças para ouvir histórias; despertar nas crianças o desejo de ler ou contar histórias a outras; mostrar às crianças a necessidade de cultivar as relações de interdependência entre as pessoas; despertar o sentimento de respeito e de boas maneiras; desembaraçar atitudes, abolir inibições e a timidez, por meio de reprodução oral das leituras; ressaltar os diferentes tipos de temperamentos encontrados nas personagens das histórias, a fim de que as crianças aprendam a conviver em sociedade; propiciar a reflexão e o questionamento. Dessa forma, a leitura é considerada um ato político, pois dá voz ao cidadão e aumenta sua capacidade crítica.

E, por último, como o processo da leitura está intimamente associado à escola, o aspecto pedagógico não poderia deixar de constar em um estudo que privilegie a narração e a leitura de textos para crianças. Assim, serão observadas como funções pedagógicas da leitura: levar a criança a ler bem e a entender o que lê; o texto deve orientar e disciplinar sua atenção; a leitura deve servir para lhe fixar conhecimentos já adquiridos e transmitir-lhe novos, globalizar os ensinamentos, ampliar o circuito de conhecimentos históricos, geográficos e humanos, aperfeiçoar-lhe a pronúncia, a articulação, a dicção, enriquecer seu vocabulário e dar-lhe maior conhecimento da língua vernácula, facilitando os meios de expressão falada e escrita. Acima de tudo, a função pedagógica é formadora por excelência e contribui para a difusão da Literatura Infantil.

Para viabilizar uma leitura crítica de projetos de narração e leitura de histórias em hospitais, escolas e bibliotecas, foi feito um estudo sobre o narrar e o ler. Os projetos escolhidos para constituir o *corpus* da pesquisa foram: *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; *Por Uma Política de Incentivo à Leitura*, da Universidade da Região de Joinville; *Projeto*

*Continuado*, da Casa da Leitura do Rio de Janeiro; *Brincando com a Leitura*, do Serviço Social do Comércio de Florianópolis; *Hora do Conto*, da Escola Autonomia de Florianópolis; e *Hora do Conto*, da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr de Florianópolis. Tais projetos privilegiam ora a ação terapêutica, ora a social e ora a pedagógica da “contação” ou da leitura de histórias para crianças.

É proposta da presente pesquisa, incluída na unidade *Da Apresentação e Leitura dos Projetos*, verificar o uso do texto literário que o adulto apresenta à criança e refletir se aquele cumpre de maneira satisfatória os objetivos propostos e atinge as expectativas do público-ouvinte. A criança doente, a marginalizada pela sociedade, a criança-estudante, formam, ao fim e ao cabo, um grupo só: a criança – ser autônomo, indivíduo perfeitamente capaz de assimilar idéias, reelaborá-las e retransmiti-las, pessoa humana completa que deseja o belo, o agradável, o instigante, o lúdico e merece, como forma por excelência para tais, o texto literário.

Essa diversidade de projetos mostra a necessidade de distinguirem-se duas espécies de texto literário: o oral e o escrito. A literatura oral implica na dualidade de sujeitos – de um lado, o autor/contador e de outro, o leitor/ouvinte. A literatura escrita inscreve três elementos: a escritura, o texto e a leitura.

O capítulo final da dissertação, *Últimas Palavras*, pretende reunir reflexões sobre questões relativas à Literatura Infantil, sobre a importância dos narradores de histórias, e sobre alguns problemas encontrados nos projetos apresentados no *corpus* da pesquisa. E, por último, apontar algumas sugestões acerca da leitura de textos literários para crianças.

A metodologia adotada no presente trabalho partiu da divisão do *corpus* de acordo com as funções exercidas: terapêutica, social e pedagógica. Dessa forma, os projetos citados acima se encontram organizados de maneira a admitir a articulação com a psicanálise, com a sociedade e com a escola. Para melhor compreender a vinculação dos projetos com as funções, foi, primeiro, traçado um perfil teórico dessas funções. O passo seguinte foi apresentar cada um deles e realizar a leitura crítica dos mesmos. Todos eles (seja por meio de relatórios, seja por meio de

entrevistas ou por ambos, ou ainda, pela observação na aplicação das atividades) forneceram os dados necessários para proceder à análise apreciativa. Assim é que se procurou, na escolha dos textos literários selecionados em cada projeto, aqueles que maior receptividade tiveram no público infantil tanto pelo narrar quanto pela leitura.

Para facilitar a procura das fontes bibliográficas, as mesmas foram divididas em gerais, específicas sobre Literatura Infantil e específicas sobre leitura.

Cumprе lembrar que a presente pesquisa pretende detectar a vivência dos projetos citados e realizar um estudo teórico de espectro mais amplo sobre o narrar e o ler textos de Literatura Infantil. Resta a esperança desta dissertação poder subsidiar o trabalho dos contadores e leitores de histórias.

## 2 DA MOLDURA TEÓRICA

*Falemos da poesia, (...) começando, como é natural, pelas coisas primeiras.*

Aristóteles

A natureza ampla da presente pesquisa implica em esboçar um suporte teórico à leitura dos Projetos configuradores do *corpus* da dissertação. Assim sendo, buscam-se estudos capazes de fundamentar o procedimento de leitura. Em outras palavras, consideram-se necessárias algumas pontuações sobre a Arte, em particular, a Literatura e o texto literário oral e escrito, a Literatura Infantil, e, por último, a leitura e suas funções.

A Arte implica atividades de construção, expressão e conhecimento. Possui técnicas peculiares, nascidas da intencionalidade do “fazer artístico”. E configura-se, segundo os teóricos, no motivo principal da interação do homem com o universo, com o outro e consigo mesmo. Ao representar e tornar reconhecíveis sentimentos, pensamentos e imagens, a produção artística manifesta-se por linguagens e processos discursivos diversos.

Conceituada por pensadores e críticos como uma atividade complexa, a criação artística depara-se com múltiplas destinações, entre elas, de constituir-se em atividade autônoma ou atividade tributária de valores não estritamente estéticos.

Essa discussão esboça-se no mundo grego em Platão<sup>1</sup>, ao abordar o estético e conceber a Arte aliada à função pedagógica. Quando censura a leitura para crianças de certas passagens de Homero, regulamenta a

---

<sup>1</sup> A arte aliada à função pedagógica é tratada por Platão em *A República*, Livros III e X. A idéia platônica sobre a beleza encontra-se no *Timeu*, sendo retomada em outros dos seus *Diálogos*.

liberdade do artista, fazendo restrições ao poeta. A censura, em Platão, é moral e pedagógica. O belo jamais é pensado independentemente do bom. Já Aristóteles, ao conceber sua teoria da Arte, concilia a Arte como um fim em si mesmo com a funcionalidade da catarse conceituada na *Poética* por suscitar, na tragédia, “o terror e a piedade” tendo “por efeito a purificação dessas emoções”.<sup>2</sup>

Na Idade Média, coube à Arte “revelar o divino”, pois a concepção da beleza relacionava-se “exclusivamente com Deus”. Por outro lado, no Renascimento, buscou-se o ideal de perfeição humana que fosse ao mesmo tempo estético, moral e espiritual.

A partir da Modernidade a obra de arte passa a incluir a destinação ideológica, segundo confirmam as assertivas de Ernest Fischer a respeito da função da Arte, de “esclarecer e incitar à ação”, sem, contudo, perder a magia que lhe é peculiar, pois “um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte”.<sup>3</sup> Cabe aqui abrir um espaço para uma explicação que se faz necessária a respeito de *Modernidade* e *ideologia*. No presente trabalho, a *Modernidade* é assumida com a carga semântica que lhe confere a Estética, identificada com a ascensão da burguesia e com a ideologia do Romantismo. A *ideologia* aqui fica limitada ao sentido radical de um conjunto de idéias e valores prevaletentes na Modernidade.

Retomando o fio das considerações, cumpre apontar que na atualidade a Arte torna-se mais necessária, pois o homem contemporâneo anseia superar o cotidiano e “absorver o mundo circundante, integrá-lo a si”.<sup>4</sup> Deseja absorver e controlar a realidade. Nessa realidade, expressa, segundo Bertold Brecht, por uma sociedade dividida em “luta de classes” a obra de arte é representativa da classe dominante, tendo o efeito estético de mascarar as diferenças sociais existentes, criando uma coletividade “universalmente humana” e aparentemente “não dividida em classes”.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966. p. 74.

<sup>3</sup> FISCHER, Ernst. A função da arte. In: VELHO, Gilberto (Org.). *Sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, [198-]. p. 23

<sup>4</sup> *Ib.* p. 17.

<sup>5</sup> BRECHT apud FISCHER, op. cit. p. 18.



Além disso, Pierre Bourdieu lembra que a comercialização da obra de arte, ao inserir o produto artístico em um contexto mercadológico capaz de determinar seu valor, finda por substituir a tutela da elite aristocrática pelas leis de mercado.<sup>6</sup>

Muito embora Theodor Adorno assevere que a autonomia da Arte “permanece irrevogável”<sup>7</sup>, pode-se dizer que não existe oposição radical entre a Arte pela arte e a Arte com finalidade, pois seu valor com função por si mesma não exclui o reconhecimento de seu papel político e pedagógico. A afirmativa torna-se possível em virtude de não existir obra artística desvinculada do contexto histórico no qual é produzida. Todo o “fazer artístico” cumpre uma prática ética e social. É, por conseguinte, uma ideologia, podendo ou não se comprometer, em grau diversificado, com o mundo referencial. Quando se torna meio expresso para um fim, a obra de arte desempenha função de menor relevância em relação à sua função social implícita. Em contrapartida, a Arte “não-útil” ou aquela que expressa um fim em si mesma, finda por operar o lúdico e o prazer, justificando-se plenamente, pois a felicidade é o fim último de todas as coisas.

Porém, o comprometimento explícito ou não da Arte com a sociedade não anula seu aspecto mágico. Complementam-se realidade e magia, para formar o homem integral.

Esses tópicos não se destinam a percorrer a trajetória do conceito de produção artística ao longo da história da Arte, estando aqui incluídos apenas para desenhar o arco mais amplo da teoria que moldura a dissertação. Cumpre lembrar, ainda, que os autores citados ao longo *Da moldura teórica* indiretamente criaram a convicção teórica para embasar as possíveis funções do texto literário e que os autores mais diretamente envolvidos com a leitura dos projetos serão nomeados no capítulo *Da apresentação e leitura dos projetos*.

---

<sup>6</sup> BOURDIEU, O mercado dos bens simbólicos. In: \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de S. Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 99-135

<sup>7</sup> ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. São Paulo: M. Fontes, 1970. p. 11.

## 2.1 O conceituar Literatura e texto literário

*Quem ousaria hoje decidir entre o que é literatura e o que não o é, diante da irredutível variedade dos escritos que se lhe costuma incorporar, sob perspectivas infinitamente diferentes?*

Tzvetan Todorov

Definir é uma tarefa árdua e definir a Literatura é uma tarefa perigosa. Os teóricos encontram dificuldades para conceituá-la e para conceituar a obra literária frente a produções não-literárias que também utilizam a linguagem verbal como meio de expressão.

A busca de respaldo em alguns teóricos fundamenta-se no desejo de traçar um perfil teórico da Literatura e do texto literário. A tarefa foi permeada de algumas surpresas, pois os estudiosos manifestam cautela em expressar seus pontos de vista ao conceituar a arte literária ajuizando algumas hipóteses, tímidas assertivas e muitos exemplos.

O problema da natureza da Literatura é abordado por René Wellek & Austin Warren, quando afirmam não haver muita clareza no distinguir Literatura do que não é Literatura. Assim, por definição primeira, Literatura poderia ser “tudo o que se encontra em letra de forma”<sup>1</sup> ou tudo o que se encontra nos “grandes livros”<sup>2</sup>, porém uma e outra mostram-se ineficazes. O próprio termo Literatura é insuficiente, limitado “à literatura escrita ou impressa”<sup>3</sup>, excluindo a oral. Para os Autores, a linguagem literária é conotativa, expressiva e persuasiva. Contudo, concordam que a linguagem cotidiana possui as mesmas características. A diferença repousa na quantidade do uso dos recursos de linguagem, que, na Literatura, “são explorados mais deliberadamente e sistematicamente”.<sup>4</sup> Uma distinção mais

<sup>1</sup> WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Tradução de José Palla e Carmo. 4. ed. [s. l]: Publicações Europa América, [197-]. p. 21

<sup>2</sup> *Ib.* p. 22

<sup>3</sup> *Ib.* p. 23

<sup>4</sup> *Ib.* p. 26.

nítida dá-se ao considerar como texto literário “as obras nas quais é dominante a função estética”.<sup>5</sup> Assim, um texto literário não se configura em “simples objeto”, mas expressa “uma organização altamente complexa”<sup>6</sup>, ao admitir múltiplos significados e sentidos.

Um outro teórico, Tzvetan Todorov, confessa a dificuldade de “decidir entre o que é literatura e o que não o é”<sup>7</sup> ao afirmar não existir abismo entre a Literatura e o que não é Literatura. Concebe a Literatura como “linguagem sistemática que chama a atenção sobre si própria”.<sup>8</sup> Segundo ele, o texto literário é, acima de tudo, ficção e os gêneros literários são possibilidades do discurso humano. Dessa forma, servem apenas como uma das convenções de que faz uso a sociedade.

A mesma problemática da natureza da Literatura é abordada por Jonathan Culler, ao argumentar que tanto as narrativas literárias quanto as narrativas da História utilizam o narrar e, além disso os relatos psicanalíticos e as obras filosóficas se valem da linguagem figurada, em especial, a metáfora, o que torna difícil “a distinção entre o literário e o não-literário”.<sup>9</sup> Ao examinar os cinco pontos que os teóricos questionam acerca da natureza da literatura, Culler destaca “a literatura como a ‘colocação em primeiro plano’ da linguagem”<sup>10</sup>; a “literatura como integração da linguagem”<sup>11</sup>; a “literatura como ficção”<sup>12</sup>; a “literatura como objeto estético”<sup>13</sup> e a “literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva”.<sup>14</sup> Enfoca a literatura como objeto estético e afirma que as três primeiras características apontadas podem ser agrupadas sob o título de “função estética da linguagem”.<sup>15</sup> O texto literário pressupõe um leitor que o considere relevante e comunicativo, constituindo-se em

---

<sup>5</sup> WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. p. 27.

<sup>6</sup> *Ib.* p. 30.

<sup>7</sup> TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: M. Fontes, 1980. p. 11.

<sup>8</sup> *Ib.* p. 16.

<sup>9</sup> CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999. p. 27.

<sup>10</sup> *Ib.* p. 35.

<sup>11</sup> *Ib.* p. 36.

<sup>12</sup> *Ib.* p. 37.

<sup>13</sup> *Ib.* p. 39.

<sup>14</sup> *Ib.* p. 40.

<sup>15</sup> *Ib.* p. 39.

“etiqueta institucional” ao ensejar que os resultados de nossos esforços de leitura “valham a pena”.<sup>16</sup> Daí não ser escrito para um fim determinado, mas ser fim em si mesmo. Culler o considera um “veículo de ideologia” pois seduz “os leitores para que aceitem os arranjos hierárquicos da sociedade” e “um instrumento para sua anulação”, visto que expõe a ideologia e permite seu questionamento.<sup>17</sup>

Contudo, para Paul Ricoeur, o texto é o “paradigma do distanciamento na comunicação”, ao revelar o caráter fundamental da experiência humana como “uma comunicação na e pela distância”. Como critérios da textualidade, apresenta a “linguagem como discurso” o “discurso como obra estruturada”, “a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso”, “a obra de discurso como projeção de um mundo” e “o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si”.<sup>18</sup> Ainda segundo Ricoeur, a fixação do discurso “torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor”.<sup>19</sup>

Em contrapartida, para Jean Starobinski, o “texto é um objeto vigoroso” e provoca, no leitor, uma “resposta vigorosa”.<sup>20</sup> Nesse sentido, a obra literária vai além do horizonte do autor, pois o leitor infere múltiplos sentidos ao texto escrito. Além de assumir os riscos da interpretação, o leitor escolhe a obra e o autor de sua preferência.

Nutrindo maior preocupação com o prazer e a fruição que o texto proporciona aos leitores, Roland Barthes afirma que texto de prazer é “aquele que contenta, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura” e texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (...), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor” e que “faz entrar em crise sua relação com a linguagem”.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup> CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*, p. 33.

<sup>17</sup> *Ib.* p. 45.

<sup>18</sup> RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologia*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. p. 44.

<sup>19</sup> *Ib.* p. 53.

<sup>20</sup> STAROBINSKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, Jacques; PIERRE, Nora. *História: novas abordagens*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. p. 139.

<sup>21</sup> BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 21-22.

Já Michel Schneider considera que “o texto literário é um palimpsesto”, pois uma obra é escrita a partir de outra. Lembra o Autor que os antigos não se preocupavam com a idéia de propriedade do escritor e a “teoria da literatura como palimpsesto é então uma teoria moderna”.<sup>22</sup> Atualmente a Literatura é vista como uma construção textual, na qual predomina o jogo da intertextualidade entre textos de gêneros literários diferentes e entre textos de campos culturais também diversos.

O crítico brasileiro Antonio Candido afirma que “a arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”.<sup>23</sup> Ao ponderar sobre a Literatura em geral no mundo contemporâneo, salienta que “a literatura corresponde à necessidade universal de dar forma á fantasia, inclusive (talvez sobretudo) a fim de compreender melhor a realidade”.<sup>24</sup> O pensamento de Candido a respeito da obra literária prioriza o leitor ao dizer que “a literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformado-a”.<sup>25</sup>

Um outro ensaísta brasileiro, José Luis Jobim afirma que “a nossa civilização concebeu de modos diferentes o que denominou ‘literatura’: dependendo do momento, do ponto de vista, do lugar a partir do qual se fale”<sup>26</sup>, significando que, em determinadas circunstâncias, época ou óptica , textos podem ser ou não considerados literários.

Que não existe consenso sobre o que é literário e o que não o é, Antoine Compagnon<sup>27</sup> mostra muito bem, ao apresentar diversas tentativas de definição de literatura e de texto literário por muitos autores, entre eles Barthes, para quem “a literatura é aquilo que se ensina e ponto final”. Esclarece Compagnon que existe dificuldade em estabelecer a fronteira entre

<sup>22</sup> SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*. Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. p. 71-72.

<sup>23</sup> CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: Quieroz, 2000. p. 53.

<sup>24</sup> Id. *Literatura, espelho da América? Luso-brasilian Review*, v. 32, p. 15, 1995.

<sup>25</sup> Id. *Literatura e sociedade*, p. 74.

<sup>26</sup> JOBIM, José Luiz. *História da Literatura*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Palavras de crítica: tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 127.

<sup>27</sup> COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 30.

o literário e o não-literário visto tal fronteira depender da época e da cultura. Esclarece, ainda, que o julgamento de valor repousa sempre em exclusão, pois “dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é”.<sup>28</sup> Lembra o Autor que segundo os formalistas russos, a propriedade distintiva do texto literário é a *literariedade*, quer dizer, “a desfamiliarização” ou “estranhamento”. Isto significa que o texto, para ser literário, deve proporcionar ao leitor uma renovação da sensibilidade lingüística “através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção”.<sup>29</sup> Assim, a *literariedade* resulta de uma “organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais lingüísticos cotidianos”.<sup>30</sup>

Observa-se que a sociedade, ao fazer um julgamento de valor sobre textos literários e não-literários, legitima as normas e os valores segundo seu quadro de referências, sendo, portanto, histórica e assim, parcial. Mas, como mudam os valores e os modelos, o texto pode, em um contexto e momento diferentes, ser considerado ou não literário.

Observa-se, também, que a partir do contexto social e das normas vigentes em cada época a obra pode ser reputada como literária ou não-literária. Desta maneira, a Modernidade, ao pregar várias rupturas com os cânones clássicos, entre eles a mistura dos gêneros, torna relativa a antiga polêmica. E a Pós-Modernidade, com sua visão plural, legitima essa mescla e reativa a discussão com a postura de inserir nos quadros canônicos da Literatura textos antes não considerados literários. A discussão é sempre válida ainda que se possa admitir que ela não produza resultados absolutos. A validade da discussão deve-se, principalmente, ao fato de que nos fins do século passado foi proclamada a morte da Literatura, bem como outras mortes, entre elas a do sujeito, do autor, da Arte e da História. Essa fúria necrófila não deve causar espécie, pois a Arte já nasceu, em seu berço na Grécia, profundamente ameaçada, bastando lembrar a preocupação de

---

<sup>28</sup> COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, p. 33.

<sup>29</sup> *Ib.* p. 41.

<sup>30</sup> *Ib.* p. 42.

Platão com o espaço da poesia na cidade. A Literatura nasceu, vive e com muitas probabilidades sobreviverá sempre “ameaçada”.

Não se pode, portanto, definir Literatura a contento, pois ela adquire *significados* diferentes com as mudanças estéticas. Seu código de valor muda da tradição greco-romana à Idade Média, do medieval ao classicismo, do clássico à Modernidade e Pós-Modernidade.

É pertinente ao quadro principal dessa dissertação a afirmativa de Compagnon a respeito da discussão aqui abordada:

sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos foram assimilados” e o critério de valor que classifica o texto como literário ou não é sempre “extraliterário”.<sup>31</sup>

De acordo com o Autor, a Literatura sofreu um “estreitamento” no século XIX, “reconquistou uma parte dos territórios perdidos” no século XX e no século XXI “será quase tão liberal quanto as belas-artes antes da profissionalização da sociedade”.<sup>32</sup>

Para concluir, retomo o pensamento de Compagnon, com respeito ao problema de serem aceitos na Literatura textos antes tidos como não-literários. Assim, se no século XIX a noção clássica de Literatura era equivalente à *cultura* – identificada com os grandes escritores, no século XX o termo *literatura* já admitia o romance policial, os relatos autobiográficos, os relatos de viagens, o poema em prosa, as histórias para crianças e as histórias em quadrinhos. Talvez, então, segundo a sugestão do Autor, a pergunta *O que é Literatura?* devesse ser substituída pela pergunta *Quando é Literatura?*

---

<sup>31</sup> COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, p. 34.

<sup>32</sup> *Ib.* p. 34.

## 2.2 A oralidade e a escritura

*... à palavra oralidade prefiro  
vocalidade. Vocalidade é a  
historicidade de uma voz: seu uso.*

Paul Zumthor

*A escritura é isto: a ciência das  
fruições da linguagem.*

Roland Barthes

Para abrir a polêmica subjacente à titulação desta subunidade é expressivo o registro do pensamento de Eric Havelock. O estudioso moderno da questão oralidade/escritura, argumenta que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte” e a “escrita é (...) um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural”.<sup>1</sup> Propõe que o ensino da cultura escrita para a criança passe pela instrução nas artes orais, incluindo canções, danças e recitações, pois “bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar”.<sup>2</sup> O Autor aponta, primeiro, a “prioridade histórica da oralidade sobre a cultura escrita na experiência humana”, segundo, “a prioridade da função armazenadora da língua oral com relação a seu emprego casual”, terceiro, “a prioridade da experiência poética sobre a prosaica em nossa constituição psicológica” e, em quarto lugar, “a prioridade da memória e do ato de memorização sobre a invenção ou aquilo que chamamos, de maneira imprecisa, de criatividade”.<sup>3</sup> Assim, conclui que a herança oralista ainda pode funcionar”, visto que “por mais limitadas que sejam suas formas de expressão e conhecimento – rítmicas, narrativas, de ação orientada – constituem complemento necessário à nossa consciência abstrata da cultura escrita”.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-escritura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 27.

<sup>2</sup> *Ib.* p. 28.

<sup>3</sup> *Ib.* p. 32.

<sup>4</sup> *Ib.* p. 32.



Quando o discurso se torna texto, assevera Paul Ricoeur, altera-se a referencialidade, pois a escrita consegue abolir a realidade, indo além dela ao criar com uma linguagem diferenciada da cotidiana o mundo do texto e ao transformar o fictício em real para o leitor, que, por sua vez, o apreende pela subjetividade. Na passagem da fala à escritura, o texto ganha autonomia, pois “não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer” e deve “descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler”.<sup>5</sup>

Cumprir lembrar que, antes de existir o leitor, e depois, concomitante a ele, existe o ouvinte. Ao trabalhar com a oralidade, Paul Zumthor<sup>6</sup> destaca que tanto no presente como no passado existe uma poética da voz. Tal poética manifesta-se por diversas funções sociais ritualizadas pela palavra. Assim, existe a tradição da oralidade em vários aspectos da vida cotidiana, entre eles o ensino, o testemunho judiciário e a consulta médica. A transmissão oral ou a escritura da poesia, para o Autor, oferecem problemas complexos e de natureza diversa. A poesia oral, por exemplo, não apresenta uniformidade e homogeneidade de tempo e espaço, em suas representações. A transmissão oral, mesmo quando repousa em um texto escrito, dá primazia ao ritmo sobre o sentido e à ação sobre a representação.

A oralidade é, portanto, dinâmica, pois ao preservar o mito ela tem de se adaptar às novas circunstâncias, como fator de transmissão cultural e de valores. A oralidade é movimento. Em *A letra e a voz*, Zumthor aponta a razão possível da difusão da escritura na relação estreita que mantinha com a voz. Quando um poeta “canta ou recita (...) sua voz, por si só, lhe confere autoridade”. Mas, se o “poeta ou o intérprete, ao contrário, lê num livro o que os ouvintes escutam, a autoridade provém do livro”.<sup>7</sup> No mesmo livro o Autor enfoca outros tópicos: o preconceito que muitos intelectuais nutrem contra a existência de um texto sem escritura, a autoridade da voz e a importância do efeito vocal (do jogral, contador, leitor) sobre o ouvinte.

<sup>5</sup> RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologia*. p. 53.

<sup>6</sup> ZUMTHOR, Paul. Pour une poétique de la voix. *Poétique*, Paris, n. 40. p. 514-524, nov. 1979.

<sup>7</sup> Id. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Tradução de Amália Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 19.

Cumprer lembrar, ainda, que o escrever nasce como resposta às necessidades econômicas e religiosas dos povos e o narrar nasce como salvaguarda da memória e é fator de preservação do mito.

A figura do narrador oral, contudo, está se esmaecendo na atualidade, pois como diz Walter Benjamin, cada vez mais diminui o elenco de pessoas que sabem narrar: “a arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.<sup>8</sup> Isso se apresenta como uma perda, pois os narradores sempre se constituíram em fonte por excelência dos escritores. O Autor considera a narrativa “uma forma artesanal de comunicação”<sup>9</sup>, argumentando que “se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram”.<sup>10</sup>

Outros teóricos afirmam que as literaturas orais baseiam-se em fórmulas, os temas são tradicionais e a estrutura é uniforme. Tal afirmativa pode passar a idéia de que a oralidade é estática e conservadora – o que não corresponde à verdade. Assim, bastaria ao narrador conhecer a fórmula e usar de improvisação para adaptações necessárias, seja ao público, seja à região, não prescindindo dos gestos, fator essencial da comunicação oral. Na realidade, o narrador ao liberar sua imaginação inova e recria velhos contos e/ou relatos.

Observa-se uma diferença entre o narrador oral de Benjamin e o intérprete oral de Zumthor: o primeiro fala em narração e o segundo, em performance. Nesse sentido, o relato oral leva vantagem sobre a escritura, que presume um leitor, mas não o garante. Por outro lado, o texto escrito, que se individualiza pelo estilo do autor, concede liberdade de interpretação ao leitor sem imposição de sentido. A performance também é individual, mas o intérprete pode manipular a recepção, pois não há o distanciamento do texto escrito.

---

<sup>8</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 200-201.

<sup>9</sup> *Ib.* p. 205.

<sup>10</sup> *Ib.* p. 199.

De acordo com Wayne Booth<sup>11</sup>, no texto escrito o narrador possui todas as respostas, antecipa os atos e os pensamentos das personagens e faz julgamentos de valor de suas atitudes. Em contrapartida, o texto oral é sempre aberto à participação do ouvinte porque essa é a essência da oralidade. O texto oral pode ser diferente a cada vez que for narrado, pois a recriação, a inovação e a invenção fazem parte dele.<sup>12</sup>

Observa-se que, apesar de persistir a polêmica oralidade/escritura, na atualidade o mundo acadêmico já considera também Literatura o que tenha sido guardado pela memória coletiva. Cumpre ressaltar que a Literatura percorre o trajeto desde a oralidade à escritura e a Literatura destinada às crianças percorre idêntico caminho.

---

<sup>11</sup> BOOTH, Waine. Contar e mostrar. In: \_\_\_\_\_. *A retórica da ficção*. Tradução de Maria Tereza Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980. p. 21-27.

<sup>12</sup> Vale lembrar que Waine Booth não se refere aos textos literários da segunda metade do século XX.

## 2.3 A Literatura Infantil

*A criança exige do adulto uma  
representação clara e  
compreensível, mas não infantil.  
Muito menos aquilo que o adulto  
concebe por tal.*

Walter Benjamin

A discussão que sempre surge a respeito da Literatura Infantil é: ela é uma literatura destinada para as crianças ou uma literatura que interessa às crianças? As palavras de Cecília Meireles elucidam essa questão:

tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer.<sup>1</sup>

Assim é que a Literatura destinada ao público infantil deve conter explicações claras e inteligíveis, pois, de acordo com Walter Benjamin “a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas”.<sup>2</sup>

Cumprir lembrar que a Literatura Infantil pode ser considerada *forma simples*, de que fala Andre Joles<sup>3</sup>, no sentido de um discurso não elaborado ou não erudito. Joles aborda dois tópicos: a disposição mental e o gesto verbal. A disposição mental é a relação do homem com o real. O gesto verbal é sua expressão no discurso. Assim, a Literatura Infantil é uma forma simples porque o literário apresenta-se numa forma discursiva simples. Nela, a ficcionalidade é permeada de metáforas. O imaginário é o elemento natural da criança e no texto literário infantil são metafóricos o enredo, o tempo, o espaço, a narração e as personagens. Isso se dá em virtude das limitações do domínio do discurso pela criança.

Observa-se que a fórmula *máximo de imaginário no mínimo do discurso*, tem sido utilizada nos textos literários para crianças, o que se configura como uma forma simples, mas, nem por isso “menor”.

De acordo com Philippe Ariès<sup>4</sup>, a descoberta da infância foi um longo caminho a ser percorrido: de homens de tamanho reduzido, as crianças passaram a ser consideradas anjos assexuados, depois seres insignificantes, até adquirirem o *status* de classe etária diferenciada, particularizada e com interesses próprios. Pela iconografia, Ariès atribui a descoberta da infância ao século XIII, e seu desenvolvimento, aos séculos posteriores.

<sup>1</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 20.

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 236-237.

<sup>3</sup> JOLLES, André. *Formas simples*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

<sup>4</sup> ARIÈS, Philippe. *História da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

Deve-se à particularização da infância o desenvolvimento de uma Literatura a ela direcionada. A burguesia, ao privilegiar a família, preocupou-se com o sentimento da infância e as particularidades das crianças. Assim é que, a Literatura essencialmente burguesa do século XIX – a aventura, a ficção científica, o conto de fadas e as fábulas – o transformou no século de ouro da Literatura Infantil.

Sem pretender historiar a Literatura Infantil, pontuar-se-á aqui e ali algumas informações de sua história. A primeira consideração diz respeito ao caráter mágico e maravilhoso que se confundem com as raízes do conto. De acordo com Marie-Louise von Franz, os “contos de fadas são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo”.<sup>6</sup> A especialista de fama mundial em contos de fadas registra que tais contos datam de aproximadamente três mil anos, remontando ao Egito, segundo papiros encontrados. Uma das histórias é a dos dois irmãos Anubis e Bata, que apresenta a mesma temática dos contos dos “dois irmãos” que se difundiram nos países europeus.<sup>6</sup> Segundo a Autora, há divergências entre os estudiosos dos contos de fadas: alguns acreditam terem tais contos se originado na Índia e migrado para a Europa e outros crêem serem de origem babilônica, tendo se espalhado pela Ásia Menor e de lá para a Europa. Partindo dessas premissas, cria-se o Centro Folclórico da Escola Finlandesa, cujos representantes afirmam ser “impossível determinar um país somente onde os contos de fadas teriam se originado e que diferentes contos poderiam provir de diferentes países”.<sup>7</sup> Isso confirma a dinâmica da oralidade apontada por Zumthor.

Não se pode esquecer o fato de que os contos de fadas, predominantes na Literatura Infantil, sejam clássicos. Tais contos mostram a realidade sócio-econômica da Europa medieval, onde o pobre não consegue ascensão social, a não ser pela interveniência de um poder mágico. Os

---

<sup>5</sup> FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fadas*. Tradução de Maria Elci S. Barbosa. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1990. p. 9.

<sup>6</sup> *Ib.* p. 12.

<sup>7</sup> *Ib.* p. 15.

contos de fadas, conforme relata Robert Darnton<sup>8</sup>, narrados pelos camponeses em torno das lareiras, consistiam num ritual familiar vespertino em que as noites eram muito compridas e precisavam ser preenchidas com algo que fornecesse um escapismo à sua vida dura e medíocre. Cumpre lembrar que eram estrategicamente narrados à noitinha para que ficassem registrados no inconsciente infantil como o último relato do dia, favorecendo a memorização e a fruição. Assim é que tais relatos orais fantasiosos – seja para divertir os adultos, seja para assustar as crianças – histórias acumuladas ao longo das eras, se transmitem pela fala de um contador e são, posteriormente, registradas por escrito.

Como o enfoque, na presente dissertação, será dirigido apenas ao mundo ocidental, buscou-se suporte em alguns autores que apresentassem um perfil histórico da Literatura infantil no Ocidente.<sup>9</sup>

Tais autores registram que já no século XVI têm-se textos literários para crianças com contos folclóricos, entre eles o *Gato de Botas*, *A Gata Borralheira*, *a Bela Adormecida no Bosque* e *a Branca de Neve*. Acredita-se, contudo, que a Literatura Infantil tenha desenvolvido-se, realmente, no século XVII, com o conto *Pele de Asno*, saído da tradição oral da época, e que Charles Perrault resgatou do *Pentamerão* do italiano Basile.

Configurou-se o século XVII como o século dos contos maravilhosos, numa versão clássica, que apresentam um final trágico e realista. Perrault é o primeiro compilador de contos maravilhosos a terem como personagens reis e princesas, de conteúdo recreativo, representativo e crítico. Tais contos exprimem as tensões sociais, apresentam as proibições e concessões da família e da sociedade, representam experiências antigas e encantam as crianças de qualquer época pelo seu simbolismo e magia. Contemporâneo de Perrault, La Fontaine retoma a tradição de Esopo e Fedro, com suas *Fábulas* de cunho satírico. Muito embora tenha ido buscar nos gregos, latinos,

---

<sup>8</sup> DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

<sup>9</sup> Cf. ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990; CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 4. ed. São Paulo: Global, 1985; COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. 4.ed. rev. São Paulo: Ática, 1991; GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

medievais, franceses de sua época, na Bíblia e nos contos populares, argumentos para suas *Fábulas*, La Fontaine acrescentou seu estilo próprio e elevou a fábula em verso à categoria de alta poesia, muito embora, em seu tempo, tal gênero fosse considerado “menor”.

Adentrando no século XVIII, a Literatura Infantil, no espírito do Iluminismo, comprometeu-se com a Pedagogia e a Ética, dentro dos valores da burguesia em ascensão. O didatismo, o moralismo e a doutrinação religiosa indicam a preocupação da época com a iniciação científica, relegando a recreação a um segundo plano. Tal fato se dá porque o reconhecimento da infância ocorre nesse século, quando é atribuído à criança o papel de aprendiz num espaço próprio – a escola – e de quem espera-se determinado comportamento. Assim, Escola e Literatura unem-se para formar a criança que se transformará no homem que a nova época exige: informado enciclopedicamente. Cumpre lembrar que tais assertivas são válidas apenas para a Europa. O Judaísmo e o Islã sempre tiveram escolas, com professores, horários e matérias definidas.

Na Alemanha, os Irmãos Grimm, com suas personagens populares de histórias coletadas do povo, ao organizarem os textos a partir do relato oral, sem acréscimos ou reduções, marcaram o início do verdadeiro estudo do folclore, na Europa. Na Dinamarca, Hans Christian Andersen transformou, com poesia, o maravilhoso no real e apresentou, com sutileza, não a moralidade, mas a moral, baseando seus contos no folclore e nas vivências de menino pobre. Das literaturas latinas para crianças, a Itália é a que mais refletiu as características do Romantismo. Surgiu *Pinocchio*, de Carlos Lorenzini, que enfatizava o antagonismo entre o Bem e o Mal, mas deixava entrever o livre arbítrio.

Nos fins do século XVIII, com o desenvolvimento da indústria e seus problemas sociais inevitáveis, a Literatura apresenta a criança abandonada, que encontra em Andersen seu maior expoente com o conto *A pequena vendedora de fósforos*.

Na Inglaterra, no século XIX, Lewis Carroll<sup>10</sup> marcou a literatura satírico-humorística com *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no Reino do Espelho*. No final do século XIX e começo do século XX, predominou o simbolismo, a sátira, de tendência crítica, na Literatura Infantil, bem representada por Saint-Exupéry em *O Pequeno príncipe*. Nesse entrecruzar de séculos iniciou-se o interesse pela psicologia e retomou-se a preocupação com as crianças, com uma literatura a elas dirigida e sobre a interpretação dos textos literários. Surgiram, também, os estudos psicanalíticos, que concebiam a literatura como uma sublimação dos complexos individuais, tendo a fantasia papel relevante nesse sentido.

É consenso entre os críticos literários que Monteiro Lobato é o divisor de águas da Literatura Infantil no Brasil. De Lobato até nossos dias, houve uma grande avanço. Partindo desses pressupostos teóricos, têm-se três fases da Literatura Infantil Brasileira: o período pré-lobatiano – fase precursora (1808-1919); o período lobatiano – fase moderna (anos 20/70), e o período pós-lobatiano – fase pós-moderna (anos 70 até nossos dias). Pode-se dizer que os primórdios da Literatura Infantil no Brasil apresentam narrativas exemplares, ligadas à escola, baseadas no modelo europeu.

Como produção textual a Literatura Infantil no Brasil começou com a instalação de tipografias em 1808, depois da chegada da Família Real, quando surgiram os jornais infanto-juvenis – primeira manifestação do brasileiro em leituras para crianças e jovens. A partir de então, com a criação de colégios, apareceram o livro-texto e o livro recreativo, este último sempre em traduções. Nos fins do século XIX apareceram reformadores de ensino, entre eles Rui Barbosa. O ensino tornou-se mais prático e menos cansativo e buscou, como aliados, as várias modalidades de leituras para crianças: o conto, o folclore, o teatro e a poesia.

Acredita-se que *Contos da Carochinha* tenha sido o primeiro livro para crianças publicado no Brasil, em 1896, consistindo numa coletânea de contos populares, traduzidos e adaptados, de Perrault, Grimm e Andersen, sob a responsabilidade da editora Quaresma, a pioneira em editar livros

---

<sup>10</sup> Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, explorou o maravilhoso no cotidiano, o *nonsense*, organizando a fusão do realismo com o absurdo.



infantis no nosso país. A coletânea, organizada por Figueiredo Pimentel consta de sessenta e um contos populares, morais e proveitosos. Outras coleções se seguem, tais como *Histórias da Avozinha*, *Histórias da Baratinha*, *Contos de fadas*, *Contos do Tio Alberto* e *Histórias do Arco-da-Velha*. As adaptações de outros escritores brasileiros concentraram-se em obras de mitologia grega, do conto oriental, da epopéia lusitana, de livros célebres franceses, alemães, italianos e do dinamarquês Andersen. De preocupação didática, entretanto, voltados para o ensino primário, têm surgido, desde 1861, livros de grande repercussão no âmbito escolar, como, por exemplo, *O Livro do Povo*, de Antônio Marques Rodrigues; o *Método Abílio*, de Abílio César Rodrigues, Barão de Macaúbas; e *Série Instrutiva*, de Hilário Ribeiro. O regional na Literatura Infantil foi apresentado por Thales Castanho de Andrade, com paisagens, hábitos e costumes brasileiros, a partir de 1890. A romancista Júlia Lopes de Almeida escreveu, em 1886, *Contos Infantis*, narrativas em verso e em prosa, de linha nacionalizante e didática. Francisca Júlia, poetisa paulista, publicou em 1899 *O Livro da infância*, adotado pela maioria das escolas oficiais. O século vinte, também no Brasil, trouxe o surgimento das histórias em quadrinhos, em 1905, com o *Tico-Tico*, que perdurou até 1958. As personagens do *Tico-Tico* são originais, engraçadas, nacionais e estrangeiras. Além dos quadrinhos o *Tico-Tico* publicou também textos de Perrault, Grimm e Anderson, Oscar Wilde, Dickens, Humberto de Campos e Josué Montello. Apareceram os livros didáticos e biográficos de Viriato Correia e Renato Sêneca Fleury.

Observa-se que, no início, a Literatura para crianças se encontrava mesclada com a Literatura para adultos, mas adquiriu contornos específicos com o Romantismo. No começo, comprometida com o didatismo, foi-se distanciando e criou um novo espaço com textos literários atraentes e lúdicos, mesmo que pontilhados, aqui e ali, com informações utilitárias. Já com Cecília Meireles, a poesia foi apresentada à criança, com a produção de *Ou isto ou aquilo*. E, com *Bola de luz*, Cid Franco inaugurou o humorismo na Literatura infanto-juvenil.

Considerado o maior escritor brasileiro de livros para crianças, Monteiro Lobato conseguiu apresentar a temática da brasilidade com um

cunho universalista. Cumpre lembrar que Lobato trabalha o plano da realidade com o plano da fantasia, com personagens atuantes, curiosas, ávidas de conhecimento, integradas ao grupo e sedentas de aventuras. Sua obra tem caráter didático, acompanhando o momento histórico da escrita, mas já apresenta cunho de modernidade. Entretanto, em Lobato, a criança vive num mundo utópico. O sítio protege-a de tudo, até das imposições de pai e mãe, pois a figura adulta é a da avó, uma autoridade democrática. A grande criação de Lobato é Emília, personagem feminina, líder e questionadora.

Na década de 20 houve o confronto entre o Tradicional e o Modernismo. Neste período surgiram debates sobre reformas na Educação, inspirados nos modelos europeu e norte americano. A exigência da reformulação do ensino primário abriu novas perspectivas para a Literatura Infantil no Brasil. Assim, a revolução de 30 que levou Getúlio Vargas ao poder, teve como consequência a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que concretizou a renovação pedagógica dos cursos primário, secundário e superior. Atrelada à nova política educacional, expandiu-se a Literatura Infantil, de caráter informativo e pedagógico. Nos anos 30, presenciou-se um antagonismo entre realismo e fantasia, em que surgem, paralelamente, os contos maravilhosos e as experiências cotidianas. Tal antagonismo deu-se em função da perpetuação das narrativas clássicas e da necessidade política do momento, de conhecer a realidade brasileira. O aumento da violência gerada pela depressão econômica que assolou o mundo favoreceu a difusão das histórias em quadrinhos na década de 40, com os heróis importados, que lutam contra os *gangsters*. Dessa maneira, policiais, detetives e bandidos povoam a narrativa ficcional, configurando-se como uma literatura voltada para os meninos e sua sede de aventuras. Já as meninas ganharam uma literatura diferenciada, impregnada de romantismo, com as coleções traduzidas de histórias de amor, com moças frágeis, dóceis e gentis. Na década de 50, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. A política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek foi modificando a realidade brasileira e a produção da Literatura Infantil vai distanciando-se do modelo pedagógico anterior. Os

grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 70, com o *boom* da Literatura Infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo. Nos anos 80 e 90, a Literatura Infantil sofreu profundas modificações. De segura, passou a crítica e questionadora. Os textos apresentavam os conflitos entre a criança e o mundo, o lúdico foi valorizado, e a ilustração ganhou o mesmo espaço que a escritura. Aparecem novos escritores com novas propostas inovadoras e criativas, sintonizando a Literatura Infantil com a contemporaneidade brasileira.

Atualmente, escritores como Ziraldo, Lygia Bojunga, Silvia Orthof, Ruth Rocha e Ana Maria Machado, só para citar alguns, mostram um livro diferente para as crianças, sem o didatismo que sempre caracterizou a Literatura Infantil. Com um apelo lúdico muito forte, apresentam problemas que acontecem no cotidiano da vida infantil. Ao abolir o moralismo pedante, transformam as situações de crise e conflito em situações engraçadas e ternas. É o caso, por exemplo, de Ana Maria Machado e Ruth Rocha, que discutem a relação de poder, de autoridade e das possíveis mudanças dos caminhos políticos.

Pode-se dizer que a década de 90 representou um período de maturidade para a Literatura Infantil brasileira, com textos não mais preocupados apenas com os aspectos formativo e informativo, mas também, e, principalmente, apresentando uma proposta estética e cultural.

O que se observa, então, é um outro tipo de literatura, que discute os medos e os questionamentos de adultos e crianças. Entretanto, não se pode negar que a ideologia esteja presente nos textos infantis – e é a ideologia da classe média. Essa ideologia incorpora seus valores, seu código de ética e sua estética nos textos direcionados à criança.

Ao abordar a problemática da criação literária. Nelly Novaes Coelho lista cinco tópicos: a consciência do poder da palavra – e a preocupação dos autores com o *como narrar*; o confronto entre o pensamento racional e o pensamento mágico; a percepção da crise das instituições e valores com a busca das nossas origens; a redescoberta do livro e da leitura; e a mudança do paradigma do conhecimento. Para Coelho, em que pesem todos os

problemas associados à Literatura Infantil, os textos literários direcionados à criança já perderam a sisudez de outrora e se apresentam prazerosos, cheios de humor e de questionamentos que agradam a esse público tão específico.<sup>11</sup>

Cecília Meireles já havia apontado algumas características da Literatura Infantil.<sup>12</sup> A primeira delas seria a redação escrita das tradições orais, como Perrault, Grimm, La Fontaine e outros registraram. Excluindo os Irmãos Grimm, que não alteraram os contos, todos os outros autores fizeram acréscimos, reduções ou enfeites na história original. A segunda, seria o texto escrito para uma determinada criança que, depois, passou a uso geral. A terceira, os textos escritos inicialmente para adultos com adaptações posteriores para o público infantil. Como quarta característica, têm-se textos escritos especialmente para crianças.

Pode-se dizer que a Literatura Infantil apresenta uma estrutura menos complexa do que a Literatura para adultos, pois utiliza na narrativa, estrutura linear, tempo cronológico e personagens planas.

Assim é que a narrativa para interessar à criança deve evitar descrições longas, utilizar o discurso direto, conter um diálogo envolvente com personagens sem complexidades e apresentar um final feliz. A Literatura Infantil, um gênero tido como “menor”, fruto da cultura oral, legitima-se na escritura e constrói seu espaço, seu discurso, sua teoria. Segundo Walter Benjamin, o principal crítico é a criança, pois ela “exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’”. Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal”.<sup>13</sup> Dessa forma, a exigência por um texto de qualidade passa pelo crivo da própria criança. Mas, a criança conta com aliados nessa tarefa.

O primeiro dos aliados são os concursos literários nacionais e internacionais que fazem uma seleção confiável para o público-leitor. Têm-se, por exemplo, para obras inéditas, inscritas sob pseudônimo, o *Prêmio João de Barro*, promovido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; o *Prêmio*

<sup>11</sup> COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4.ed. ampl. São Paulo: Ed. USP, 1995.

<sup>12</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 1984.

<sup>13</sup> BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. p. 50.

*Minas de Cultura*, o concurso de histórias Infantis do Paraná; e o *Prêmio Carioquinha*. Para obras já publicadas, têm-se o *Prêmio Jabuti*, da Câmara Brasileira do Livro; o *Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*, o *Prêmio Nestlé*; o *Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte* e o *Prêmio Adolfo Aizen* da União Brasileira de Escritores.<sup>14</sup>

O segundo, são as feiras nacionais e internacionais. Por exemplo, foi lançado em 1997, na feira de Bolonha, o *Prêmio Monteiro Lobato* para a melhor publicação de autores brasileiros de literaturas Infantil e Juvenil em língua estrangeira.<sup>15</sup>

Como terceiro aliado, têm-se os catálogos de autores, como por exemplo, *The Brazilian Book Magazine*, organizado pela Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil – FNLIJ. Tal catálogo bilíngüe português e inglês contém a análise e a seleção dos melhores livros produzidos no Brasil, em seis categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo e traduções. O catálogo é útil tanto para os editores estrangeiros quanto para pais e mestres brasileiros conhecerem a nossa produção anual.<sup>16</sup> Cumpre lembrar que a FNLIJ, fundada em 1968, é uma entidade sem fins lucrativos, criada para estimular crianças e jovens ao prazer de ler, incrementar a produção literária de qualidade e preparar recursos humanos para atuar nessa área. Constitui-se em uma instituição pioneira no Brasil na promoção da leitura e da divulgação do livro infantil de qualidade. A FNLIJ é a seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY, órgão consultivo da UNESCO para o livro infantil e juvenil.<sup>17</sup>

A aliança com o dispositivo legal que institucionaliza a literatura Infantil na escola constitui-se em outro aliado. Verifica-se, ainda, desde a lei número 5.692, de 1971, que traz nos seus dispositivos o incentivo á leitura de autores nacionais, haver um aumento, no primeiro grau, na leitura de autores brasileiros de Literatura Infantil. Entretanto, a leitura de textos literários

<sup>14</sup> CUNHA, Léo. Literatura infantil e juvenil. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amarante (Org.). *Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 51-70.

<sup>15</sup> *ib.*

<sup>16</sup> THE BRAZILIAN BOOK MAGAZINE. Rio de Janeiro: National Library Fondation. National Book Dept., 1998. Periodicidade irregular.

<sup>17</sup> CONGRESSO DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 3., 1989, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FNLIJ, 1989.

infantis, patrocinada pela escola, é uma prática planejada e dirigida. As teorias literárias prevêm a solidão, a individualidade e a gratuidade da leitura. Na escola, rompe-se esse padrão. A leitura é coletiva, imposta, conduzida. Os critérios que levam a instituição escolar a adotar, ou não, determinados tipos de textos como literários, estão sempre relacionados com as mudanças políticas, sociais e econômicas.

Um outro filtro da qualidade literária dos textos direcionados à criança é a crítica literária de teóricos que apreciam a Literatura Infantil. Com a mudança de valores na sociedade contemporânea e a reivindicação dos direitos dos setores desvalorizados, é reavaliada a Literatura Infantil. Assim sendo, vê-se uma investigação e uma reflexão crescentes em torno da literatura para a criança. Muito embora Maria da Glória Bordini<sup>18</sup> condene a falta de amplitude teórica de alguns críticos e a deficiência analítica que tem levado à proliferação de textos infantis de baixa qualidade, a verdade é que cada vez mais críticos se preocupam com a Literatura Infantil e lutam para tirar o estigma de “gênero menor”.

Reconhece-se que a crítica não pode ser exercida sem uma fundamentação teórica que permita ordenar os procedimentos analíticos. A esse respeito, o escritor e crítico cubano Joel Franz Roseli<sup>19</sup> assinala que a crítica apareceu na Europa no século XVII, mas a crítica literária da produção de textos para crianças surgiu apenas depois da Segunda Guerra Mundial. Esse atraso cronológico, para Roseli, tem causado, em parte, a marginalização da Literatura Infantil.

A Literatura Infantil enfrenta problemas de legitimação porque persistem o preconceito e a indiferença de muitos críticos literários da chamada “Alta Literatura”. É considerada, por alguns, apenas um problema mercadológico, uma insensibilidade total à criação artística em que conta somente a questão do mercado, a tiragem, o preço da obra e o leitor. Como a Literatura Infantil tem um público específico e receptivo, há todo um capricho editorial na elaboração de textos para crianças. A boa

---

<sup>18</sup> BORDINI, Maria da Glória. A crítica da literatura infantil; uma questão problemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 1985, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro/UFF, 1985. p. 44-53.

<sup>19</sup> ROSELL, Joel Franz. A crítica da literatura infantil: problemas e propostas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 1989, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: FNLIJ, 1989. p.27-33.

diagramação e ilustrações atraentes, contudo, não desmerecem o texto, antes, conferem-lhe parceria. Se, nos últimos dez anos a indústria editorial aperfeiçoou seu produto, apresentando edições bem cuidadas, cumpre lembrar que os autores brasileiros, a partir da década de 70 e num contínuo até nossos dias, têm mostrado preocupação com textos de qualidade. Prova disso é a inclusão de duas escritoras brasileiras de Literatura Infantil no internacional *Prêmio Hans Christian Anderson*, o Nobel da literatura para crianças e jovens: em 1982, Lygia Bojunga Nunes e em 2000, Ana Maria Machado.

O enfrentamento de um certo preconceito pode ser visto pelo fato de imbricar-se com a literatura popular, por ter nascido na tradição oral; ser considerada literatura de massa por se constituir em produto altamente vendável; e encontrar-se ligada à pedagogia que privilegia a função utilitária em detrimento da função estética. Assim, a Literatura Infantil é considerada um “gênero menor”, tido por alguns como cultura de massa e, por outros, como cultura popular.

Cabe aqui lembrar existir uma controvérsia entre o que é cultura de massa e cultura popular. De acordo com Ecléa Bosi, poder-se-ia dizer que cultura de massa é a cultura *para* a massa, e cultura popular, a cultura *da* massa. Dessa forma, a cultura popular é criada pelo povo e expressa-se em cantos populares, folclore, adivinhas, passatempos e contos infantis. O que separa a cultura popular da indústria cultural é o componente lúdico aliado ao ato estético, que a transforma em manifestação artística. A cultura de massa substitui o folclore e a cultura erudita, sendo impingida ao povo como produto de mercado, cuja única base é a mercantil.<sup>20</sup>

O que acontece é que, inserida no mercado e presa à pedagogia, a Literatura Infantil enfrenta preconceitos entre os literatos que não percebem os textos da chamada “geração realista”, escritos que apontam a realidade atual com seus problemas sociais, políticos e econômicos, mas sempre sob uma óptica da fantasia, do mágico e do lúdico.

---

<sup>20</sup> BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Se for verdade que todos os homens são filósofos e intelectuais, a criança é um filósofo e um intelectual em formação. Por esse motivo, o texto literário deve proporcionar a criação de um senso crítico. O ideal seria transitar do real para o maravilhoso, não se restringir à fuga do mágico dos contos de fadas, nem ao extremo oposto que é a realidade nua e crua.

O texto deve partir do contexto cultural da criança, mesclado com o maravilhoso que existe na consciência da criança, ou como bem disse Sérgio Caparelli “cerzir o manto mágico com a linha do real”.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> CAPARELLI, Sérgio. A literatura infantil e o processo de comunicação. In: RÖSING, Tânia Marisa K.; AGUIAR, Vera Teixeira. *Jornadas literárias: o prazer do diálogo entre autores e leitores*. Passo Fundo: Prefeitura Municipal de Passo Fundo/ Universidade de Passo Fundo, 1991. p. 65.

## 2.4 A leitura e o leitor

*Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor.*

Wolfgang Iser

A epígrafe registra a união dos três elementos axiais dos projetos: o *texto*, já focado em subunidade anterior e a *leitura* e o *leitor* que serão tratados nesta subunidade. Para Roland Barthes, “ler é encontrar sentidos, e encontrar sentidos é nomeá-los”.<sup>1</sup> E o leitor já traz, de outras leituras, conhecimentos e expectativas. Não é, portanto, imparcial nem inocente a maioria das vezes. Quase sempre sabe o que quer e o que busca no texto

---

<sup>1</sup> BARTHES, Roland. *S/Z*. Tradução de Maria de Santa Cruz, Ana Maria Mafalda Leite. São Paulo: M. Fontes, 1980. p.16.



que tem em mãos. Daí a leitura pressupor atividade incessante, em que o leitor se movimenta pelo texto, nomeando os sentidos, esquecendo-os e voltando a nomeá-los. Proust<sup>2</sup> vê a leitura sob dupla óptica: de estímulo aos espíritos preguiçosos, e de disciplina curativa.

O ato de ler, na concepção de José Morais, oscila em torno de um desafio, um prazer pessoal e um problema social. Desafio porque a arte de ler é uma arte menosprezada, que o homem realiza automaticamente, sem pensar. Prazer pessoal porque já foi comparada ao sonhar, ao pastar, e ao digerir, respectivamente por autores como Fernando Pessoa, Roland Barthes e Nietzsche. Um problema social porque a demanda da sociedade é por pessoas leitoras e letradas e, mesmo no final do século XX, a leitura ainda foi mal compartilhada, mesmo nos países desenvolvidos.<sup>3</sup>

A respeito do prazer de ler, Roland Barthes<sup>4</sup> introduz a noção de três espécies de motivação para a leitura. A primeira seria uma relação fetichista, em que o leitor tira prazer das palavras. A segunda, o suspense que conduz ao desvendamento. Por último, o prazer de escrever derivado do prazer de ler.

E para que exista o desejo de ler, assinala Daniel Pennac<sup>5</sup>, é necessário não utilizar o verbo *ler* no imperativo. O dogma – a necessidade de ler – funciona como um impedimento ao prazer da leitura. Para recuperar esse prazer, o autor elenca dez direitos “imprescritíveis do leitor”: o direito de não ler; o de pular páginas; o de não terminar um livro; o de reler; o de ler qualquer coisa; o direito ao bovarismo; o de ler em qualquer lugar; o de ler uma frase aqui e outra ali; o de ler em voz alta e o direito de calar.

Como a presente pesquisa propõe realizar um estudo sobre o *narrar* e o *ler* textos literários infantis, é fundamental destacar o leitor. Assim, parte dos conceitos de Hans Robert Jauss<sup>6</sup> no afirmar que somente pela relação

<sup>2</sup> PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt. 2.ed. Campinas: Pontes, 1991. p.33.

<sup>3</sup> MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, [197-].

<sup>4</sup> BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

<sup>5</sup> PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Wernek. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

<sup>6</sup> JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis**. In LIMA, Luiz Costa (Coord.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

dialógica da obra com o leitor é que se concretizam o caráter estético e o papel social da arte. Jauss introduz as três categorias básicas da tradição estética: *poiesis* (prazer ante a obra que nós mesmos realizamos), *aisthesis* (prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo) e *katharsis* (aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação das suas convicções quanto à liberação da sua psique).

Os estudiosos da Teoria da Literatura costumam assinalar que no Romantismo e século XIX a preocupação é com o autor. A partir daí, o foco se desloca para o texto e, nos últimos anos do século XX, a preocupação é com o leitor.

A estética da recepção é a mais recente manifestação da hermenêutica na Alemanha e examina o papel do leitor na literatura. Como precursores dessa corrente pode-se citar a fenomenologia e o existencialismo. O filósofo alemão Edmund Husserl procura desenvolver um método filosófico em que a todas as realidades devem ser tratadas como puros fenômenos em termos de como eles se apresentam em nossa mente, sendo este o único dado absoluto do qual podemos partir. A fenomenologia assegura um mundo cognoscível e estabelece a centralidade do sujeito humano. A crítica fenomenológica, da qual são expoentes Georges Poulet, Jean Starobinski, Jean Rousset, Jean-Pierre Richard, Emil Staiger e J. Hillis Miller, visa uma leitura totalmente imanente do texto, absolutamente imune, a qualquer coisa fora dele. Assim, são ignorados o contexto histórico e conceito da obra literária, seu autor, as condições de produção e a leitura. O discípulo de Husserl, o filósofo alemão Martin Heidegger, rompe com seu sistema de pensamento, sendo um dos criadores do existencialismo. De acordo com essa nova corrente, a existência humana é um diálogo com o mundo e ouvir é uma atividade mais reverente do que falar; só somos sujeitos humanos porque estamos praticamente ligados ao nosso próximo e ao mundo material, e essas relações são constitutivas de nossa vida e não acidentais a ela. Dessa forma, a existência humana é constituída pelo tempo e pela linguagem. O hermeneuta americano E. D. Hirsch Júnior acredita que pode haver várias interpretações diferentes e válidas de um texto, mas todas elas

devem se situar dentro do sistema de expectativas e probabilidades típicas que o sentido do autor possa permitir. Dessa maneira, o sentido literário é absoluto e imutável, resistente à mudança histórica. Para Hirsch, o leitor não pode invadir o espaço do autor que detém o significado do conteúdo. Hans-Georg Gadamer, sucessor de Heidegger, coloca a instabilidade como parte do caráter da própria obra. Assim, toda a interpretação é situacional, modelada e limitada pelos critérios historicamente relativos de uma determinada cultura, não havendo possibilidade de se conhecer o texto literário como ele realmente é. A hermenêutica vê a história como um diálogo vivo entre o passado, o presente e o futuro, e busca pacientemente eliminar obstáculos a essa interminável comunicação mútua. Tende a se concentrar no passado, suas origens estão ligadas às escrituras e sugere que o papel principal da crítica é dar sentido aos clássicos.<sup>7</sup>

Partindo-se da premissa de que sem o leitor não haveria textos literários, ele é a figura principal do estabelecerem-se conexões implícitas, fazerem-se deduções, comprovarem-se suposições e darem-se sentido ao trecho escrito.

Só recentemente a figura do leitor-intérprete adquiriu novos contornos, pois a leitura de textos escritos passou do sagrado ao literário sempre com mediadores: sacerdotes e críticos. Vale lembrar, também, que a submissão à religião cristã, na Idade Média, implicou numa interdição à interpretação e a submissão à literalidade da língua, no século XVII, envolveu uma dependência à objetividade da linguagem. Somente a partir do século XVIII apareceria a figura do intérprete com direito à responsabilidade de conferir sentidos à leitura.

Dessa forma, o leitor é a personagem transformadora da literatura, desde que a ele foi dada a opção de várias leituras. De acordo com René Wellek e Austin Warren<sup>8</sup>, a especialização da imprensa, no século XIX ocasiona o surgimento de diversos públicos leitores: a criança, o jovem, o

---

<sup>7</sup> EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Walteuser Dutra. E. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

<sup>8</sup> WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*, [197-].

comerciante, o empresário, o solitário, o romântico, o religioso, o amante de aventuras, entre outros.

Existe, portanto, uma dependência do autor para com o leitor, visto que o primeiro depende da aprovação e preferência do segundo. Além disto, o autor está sujeito à supervisão do Estado, recebe influência da sociedade, mas também a influencia. Observa-se, então, uma constante imbricação autor-texto-leitor, um influenciando o outro, em um entrelaçamento de idéias, pois a linguagem literária é altamente conotativa.

Modifica-se nos últimos anos do século XX o papel do leitor – de agente passivo dos sentidos do texto, para fornecedor de sentido. A esse respeito, as pessoas são diferentes e cada uma atribui um sentido seu ao que lê. Partindo-se desse pressuposto, os textos não são pluri-significativos, mas é a leitura que se configura como polissêmica.

A professora e pesquisadora Eni Orlandi define a leitura, em sentido amplo, como uma atribuição dos sentidos. Apresenta a polissemia da noção de leitura e a põe como uma questão não somente lingüística como também, pedagógica e social.<sup>9</sup> Orlandi trabalha com a análise do discurso e, nessa perspectiva, a leitura é algo produzido. Distingue entre a leitura parafrásica, caracterizada pela reprodução do sentido apresentado pelo autor, e a leitura polissêmica, determinada pela atribuição de múltiplos sentidos que o leitor fornece ao texto.<sup>10</sup>

Um outro pesquisador da leitura, o professor Ezequiel Theodoro da Silva, define leitura como uma atribuição contínua de significados, que tem como funções a circulação da cultura e uma forma de participação entre as pessoas. Para Silva, o leitor transforma o texto e transforma-se, e, assim, constituem-se três propósitos fundamentais da leitura: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem”.<sup>11</sup> A leitura é, assim, vista como um deciframento e um desdobramento do texto. Em outro estudo, o Autor vê a leitura como uma

<sup>9</sup> ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

<sup>10</sup> Id. *A produção da leitura e suas condições. Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 20-25, abr. 1983.

<sup>11</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981. p. 45

pugna contra a alienação, ao possibilitar ao homem alcançar sua liberdade pela contestação e pela criatividade.<sup>12</sup>

Ao enfatizar os aspectos cognitivos da leitura, Ângela Kleiman aponta a experiência prévia na leitura como fator decisivo para a perfeita compreensão do texto. Observa, além disto, a importância que os objetivos e expectativas individuais de leitura têm no leitor. Considera importante o papel do autor do texto ao interagir com o leitor em uma relação de “responsabilidade mútua”. Pode-se dizer, então, que o leitor usa seu conhecimento prévio e sua experiência cotidiana para inserir sentidos no texto.<sup>13</sup>

Assim, a leitura é um processo de aprendizado contínuo na busca de conhecimento ilimitado, uma ajuda para formar indivíduos que pensem criticamente, um lazer, um prazer, uma necessidade tão vital para o espírito humano quanto o alimento e água para o corpo físico. Porém, a verdade é que, mesmo considerada um direito de todos, não é acessível a todas as pessoas, inclusive crianças. Dentro do ideal da igualdade proclamado pela burguesia, está o de criar um espaço de escola democrática. Frustrando-se o proposto, entretanto, continua a existir uma desigualdade real. A educação oferecida direciona-se à classe dominante. Da mesma forma, a leitura é proposta como um meio de entendimento da realidade da classe média. Assim sendo, houve uma exclusão total da classe baixa, que não alcança o patamar necessário para participar das leituras. Dessa maneira, iletrada, ou analfabeta funcional, a maioria da população não tem acesso aos textos literários. Não existe prazer na arte de ler porque inexiste o ato da leitura. Não existe o desejo de ler porque o mesmo nunca foi cultivado. Por outro lado, a leitura na escola sempre se apresenta como obrigação, punição. Além disto, a cobrança inevitável em forma de ficha de leitura, exercícios gramaticais e outras atividades que utilizam o texto literário como um pretexto para a aprendizagem, despertam, ao invés do desejo, a aversão pela leitura. Os múltiplos afazeres do cotidiano, segundo Pennac<sup>14</sup>, se configuram como um

---

<sup>12</sup> Id. *Leitura e realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

<sup>13</sup> KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6.ed. Campinas: Pontes, 1999.

<sup>14</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*, 1998.

outro obstáculo à leitura, sendo o tempo dedicado a ela menos uma questão de organização do que uma questão de amor. E a leitura seria, portanto, uma decisão de resistir a esses impedimentos.

Ao focar a história da leitura, Cavallo e Chartier<sup>15</sup> asseguram que no mundo grego e helenístico existia o discurso falado (para Platão, útil ao processo de conhecimento) e o discurso escrito (destinado à leitura). Na época, a função da leitura era a de contribuir para o funcionamento da democracia e a função do livro era a da conservação do texto, fixando-o num suporte a fim de trazê-lo à memória, visto que estava a serviço da cultura oral. As últimas décadas do século V a.C. pareceram delimitar as fronteiras entre o livro destinado quase somente à fixação e conservação e o livro destinado à leitura. Pela iconografia pode-se verificar que a leitura era um hábito em sociedade. A leitura em voz alta era mais difundida – própria da pólis – mas, têm-se o testemunho de Eurípedes e de Aristóteles quanto à existência da leitura silenciosa. Na época helenística, mesmo permanecendo a transmissão oral, o livro começou a desempenhar um papel fundamental, observado pela criação de bibliotecas. Em Roma, a partir dos séculos III a.C., o uso do livro se expandiu e a leitura, que se processava nas classes elevadas de forma privada, adquiriu um novo sentido com o progresso da alfabetização, a grande produção escrita e a criação de bibliotecas públicas e incremento das particulares. Apareceram textos novos ou refeitos para novas faixas de leitores e se produziu um novo tipo de livro: o codex. Na Idade Média o codex se firmou como instrumento de leitura. No ocidente latino medieval prevaleceu a leitura murmurada ou silenciosa, concentrada no interior das igrejas, das celas, dos claustros e das escolas religiosas, com a finalidade de se conhecer a Deus e salvar a alma. Existia, entretanto, um exercício de leitura em voz alta, praticado nas igrejas e nas escolas. Desde o final do século XI até o século XIV, renasceram as cidades e cresceu o número de escolas, o que leva a uma complementação das práticas de escrita e de leitura. Nesse período, a leitura assumiu um novo significado: não apenas compreender o que está escrito, mas entender o significado do texto.

---

<sup>15</sup> CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M.L. Moretto, Guacira M. Machado, José Antônio M. Soares. São Paulo: Ática, 1998. 2 v.

Foram criadas técnicas auxiliares de leitura: rubricas, sinais de parágrafos, títulos de capítulos, separação entre texto e comentário, sumários e índices. No século XII, nasceu o modelo de biblioteca destinada à leitura, com espaço físico modificado: amplo e urbano. Nasceu o livro em língua vulgar e predominou a leitura silenciosa. Na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XIX, as evoluções históricas, a industrialização, o processo de alfabetização e a religião influíram nas práticas de leitura do mundo ocidental, que não foram as mesmas em todos os países. A primeira revolução da leitura da Idade Moderna seria a transformação do livro em objeto e instrumento do trabalho intelectual; a segunda revolução seria a transformação da leitura intensiva (marcada pela sacralidade e pela autoridade) em leitura extensiva (livre, desenvolta, marcada pelo aparecimento do romance e da literatura de cordel). Atualmente, vivemos a terceira revolução da leitura, com a transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que ela impõe.

Assim, a história da leitura propriamente dita começou desde que o homem aprendeu a utilizar um código de escrita, mas, pode-se dizer que a história do leitor iniciou-se com a imprensa, com o desenvolvimento do livro, com a escolarização das populações urbanas, com o sentido da família e com a idéia do lazer. Se, desde os gregos já existia a prática da leitura, foi a burguesia a criadora de leitores – conforme afirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman.<sup>16</sup> No dizer das Autoras, a história do leitor começou propriamente no século XVIII europeu, com a impressão de livros e sua distribuição pelo capitalismo emergente, com a obrigatoriedade do ensino e com a noção de entretenimento. A oralidade, até então predominante, foi aos poucos desaparecendo com o predomínio do texto literário escrito. Infiltraram-se, entretanto, os contos populares e contos de fadas nos primeiros livros escritos para crianças. O novo leitor, transformado em consumidor, deixou de ser sujeito passivo e adquiriu *status* de agente crítico.

Basicamente, o marco divisório da história da leitura é a introdução da separação entre palavras. Paul Saenger<sup>17</sup>, num estudo sobre a fisiologia

<sup>16</sup> LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

<sup>17</sup> SAENGER, Paul. A separação entre palavras e a fisiologia da leitura. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Leilis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 211-227.

da leitura, mostra a diferença entre o leitor do mundo antigo, e o leitor moderno. O primeiro não nutria interesse pela rapidez da leitura, mas se comprazia no escutar o som da própria voz, visto que a leitura em voz alta era o usual. Quando realizava a leitura silenciosa, era em função da privacidade. Por outro lado, o leitor moderno cultiva o hábito da leitura silenciosa como meio de apreender rapidamente as informações. A escrita contínua das línguas indo-européias exigia um esforço mental do leitor antigo, que o leitor moderno não consegue imaginar e explica a predominância da verbalização do texto como auxiliar da compreensão e memorização.

Segundo Lajolo e Zilberman já citadas, no Brasil Imperial, os primeiros escritores nutriram uma grande preocupação com o público – o narrador conversava a todo o instante com o leitor – convencendo-o, estimulando-o. Nesta fase, da conversa do narrador com o leitor, este último é considerado um aprendiz que necessita da condução do narrador para a compreensão do enredo. Mais tarde, no início do século XX, mudou o perfil do narrador, que não buscou mais conduzir e induzir o leitor, mas desejou sua compreensão e solidariedade numa forma de parceria, combinando com os novos tempos e o modo de produção capitalista. Nessa fase, confere-se maturidade ao leitor. A partir da década de 70, como contraponto à ditadura militar, o leitor transformou-se em cúmplice do narrador na denúncia aos abusos à dignidade humana, em um período de flagrante desrespeito aos direitos humanos. Nessa fase, surgiram os escritores da nova estética, que tentaram aliciar o leitor para a causa da justiça social.

Atualmente, entretanto, a preocupação é com o impacto subjetivo da leitura – objeto de análise das mais recentes teorias da leitura. De Jauss e Iser, aos estudos atuais, o processo da leitura ganha espaço no campo da Teoria Literária, e muitos pesquisadores se preocupam em verificar sua contextualização histórico-social.

É o caso, por exemplo, de Heidrun Krieger Olinto, em um estudo do desenvolvimento das teorias da leitura. Olinto cita Iser com sua teoria de leitura como ação participativa entre o texto e o leitor, e aponta sua falha em esquecer o contexto social, ao se preocupar apenas com o papel do leitor e com o ato da leitura. A esse respeito, considera mais pertinente a teoria de



Jauss, que insere o leitor no contexto social. Observa que a tendência a partir da década de 30, do *New Criticism*, e dentro deste, do *Reader-response criticism*, é de tanto enfocar o leitor quanto sua atribuição de sentidos literários. Apresenta com representante mais expressivo dessa nova tendência Stanley E. Fish, o qual acredita que os leitores não interpretam o texto, mas o criam.<sup>18</sup>

A corrente da estética da recepção, na década de 1960, ao privilegiar a relação autor-obra-público, incorporou também a relação leitor-sociedade. Nesse sentido, os espaços vazios de texto literário e o horizonte de expectativa do leitor, apregoado por Wolfgang Iser, permitem-nos averiguar como o receptor (leitor) do texto reelabora sua leitura a partir de inferências da realidade. Dessa forma, ler se transforma em um processo dinâmico, o leitor indo ir além do texto, ao identificar o que está ausente ou obscuro.

A Escola de Constança que organiza os princípios da Estética da recepção tem em Iser uma das expressões que trata em particular das “estratégias” adotadas pelos textos e dos “repertórios” de temas e alusões familiares.<sup>19</sup> A teoria da recepção de Iser, baseia-se, acredita Terry Eagleton<sup>20</sup> “em uma ideologia liberal humanista: na convicção de que na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta, preparados para questionar nossas crenças e deixar que sejam modificadas”. Eagleton compara Iser com Barthes. Enquanto Iser se concentra, sobretudo, na obra realista, Barthes oferece uma explicação bastante contrastante da leitura, ao enfocar o texto modernista que dissolve todos os significados precisos em um jogo de palavras que parece desfazer os sistemas de pensamento repressivos com uma incessante oscilação da linguagem. Consciente da dimensão social da leitura, Iser prefere concentrar-se, acima de tudo, em seus aspectos estéticos.

Deve-se ressaltar que outro membro exponencial da Escola de Constança, Hans Robert Jauss, tem uma consciência histórica mais aguda do

<sup>18</sup> OLINTO, Heidrun Krieger. Leitura e leitores: variações sobre temas diferentes. In: VAZ, Paulo Bernardo; OLINTO, Heidrun Krieger; DAUSTER, Tânia. *Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

<sup>19</sup> ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. 2 v.

<sup>20</sup> EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1997. p. 109.

que Iser. Procura situar a obra literária num “horizonte histórico” e explorar as relações da obra com o leitor.<sup>21</sup>

Deve-se ressaltar, também, o pensamento de Jean-Paul Sartre que anuncia ser a recepção de uma obra literária nunca apenas um fato exterior a ela \_ que todo texto literário é construído já pensando no “leitor implícito”. O estudo de Sartre propõe-se a formular a pergunta: “para quem se escreve?”.<sup>22</sup>

É pertinente, ainda, observar as conclusões de Zumthor formuladas a partir do discurso-programa de Jauss: que o fato de o texto “ser recebido pela leitura individual direta ou pela audição e espetáculo modifica profundamente seu efeito sobre o receptor, portanto, sobre sua significância” e deve-se, “para definir a obra como objeto de arte, levar em consideração, primeiramente, a natureza e a intensidade de seu efeito sobre o público”.<sup>23</sup>

Diante dos textos que compõem a moldura teórica, poder-se-ia perguntar: qual a legitimidade do levantamento teórico que sempre irá apresentar lacunas? Mas, em contrapartida, pode-se perguntar também; de que outra maneira poder-se-ia formar o substrato da leitura sem essa tarefa perigosa?

---

<sup>21</sup> JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis. p 63-82

<sup>22</sup> SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, [19--]

<sup>23</sup> ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval.** Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires. São Paulo: Companhia. das Letras, 1993. p. 23

### 3 DA APRESENTAÇÃO E LEITURA DOS PROJETOS

*... a ficção proposta à criança pelo adulto, a reflexão e as discussões que acarreta constituem, precisamente, forma de exercício que permite, à criança, tornar-se mais lúcida mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário.*

Jacqueline Held

Ao iniciar a apresentação e a leitura dos projetos terapêuticos, sociais e pedagógicos, cabem algumas considerações de caráter metodológico orientadas por dois princípios retóricos: dizer o que vai fazer e como irá fazê-lo.

Primeiro vale reiterar que a pesquisa baseia-se numa prevalência de “função” em cada um dos projetos de leitura que compõem o corpus da dissertação. Trata-se, portanto, de admitir várias funções da Literatura e por extensão, funções diversas na utilização de textos literários direcionados à criança. Tal separação – projetos & funções – tem caráter didático, visto dizer respeito apenas à função principal desempenhada pelos textos literários em cada um dos projetos.

Essa possibilidade parte da visão de vários teóricos, entre eles Lígia Chiappini Leite, que contesta a função única da Literatura:

As funções da literatura e o próprio conceito de literatura são diferentes, variando historicamente, conforme a situação dos leitores, dos canais de divulgação, das instituições que a definem e utilizam.<sup>1</sup>

Segundo, faz-se necessário enfatizar que as referências conceituais, teóricas, e historiográficas que constam dos vários tópicos da Moldura teórica, visam construir a fundamentação de caráter geral que possibilitou idealizar a presente dissertação, cujo traçado eixa-se na correspondência de algumas funções do texto literário com os objetivos centrais dos projetos configuradores do corpus da pesquisa.

Terceiro, serão apresentados aqui nessa unidade, os projetos e a fundamentação teórica que estabeleceu a correspondência funcional preponderante entre projetos e funções.

Configuram-se como componentes do primeiro grupo os projetos que incluem a função terapêutica: *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e *Por uma Política de Incentivo à Leitura*, da Universidade de Joinville.

Estes projetos têm como objetivo central proporcionar o alívio das emoções dolorosas. Para alcançar tal objetivo, utilizam os textos literários possibilitando que se estabeleça um liame entre a função destes projetos e a função possível da Literatura, quando esta proporciona a moderação das emoções.

A referência mais remota desta função encontra-se em Aristóteles, quando analisa a liberação de emoção resultante da catarse. Assim, uma espécie literária (a tragédia), teria função de cura temporária, ao aliviar o ser humano da pressão das emoções.

Sobre a catarse aristotélica vale transcrever as palavras do pensador português António Freire:

na cultura grega distinguem-se múltiplas catarses; a *religiosa*, própria dos ritos cultuais; a *filosófica*; e a *musical*. A catarse *trágica*,

---

<sup>1</sup> CHIAPINNI, Lígia M Leite. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 22.

cujo carácter *médico* (como o da catarse musical) procuramos vincar e esclarecer, faz parte da catarse *musical*.<sup>2</sup>

Segundo o Autor, para que a compaixão e o temor constituam o prazer da tragédia, “têm que ser depurados de qualquer excesso, mantidos em justo equilíbrio, sublimados”. Nesse sentido, “Aristóteles requer da música e da estruturação da tragédia precisamente esse equilíbrio e moderação, em que todos, incluindo os jovens, se formem na virtude e recebam prazer inócuo”.<sup>3</sup> Sobre o apaziguamento das emoções é interessante lembrar que Aristóteles, ressalta António Freire, aconselha as crianças a assistir às tragédias, pois “habituar-ser-ão a sentir como convém a compaixão e o temor”, e proíbe que assistam a representação das comédias que “põe em cena personagens menos bons que nós”, podendo ser seduzidas pelos maus exemplos.<sup>4</sup> Tomando por base o pensamento de António Freire, portanto, o conceito de catarse que se desenha na presente dissertação adquire o sentido de moderação das emoções. Lembra o Autor que “da flexibilidade e do extraordinário potencial da catarse, se origina o facto de a função catártica se haver tornado extensiva a toda a expressão artística e literária”.<sup>5</sup> Assim mesmo os textos literários que não são dramáticos podem ser catárticos.

Em entrevistas com o professor Doutor em Ontologia e História da Filosofia, Marcos José Muller<sup>6</sup>, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, foram obtidas informações adicionais sobre a teoria da catarse. Segundo ele, tanto para os exegetas de Aristóteles na antiguidade, quanto para os exegetas de Aristóteles no período românico-cristão, o conceito primeiro de catarse tinha uma conotação eminentemente moral. Via-se a catarse como o ato por cujo meio se podia eliminar emoções nocivas e motivar os valores de respeito à lei e retidão moral do cidadão. No Renascimento, entretanto, resgatou-se um emprego antigo da noção de catarse e segundo o qual ela é o ato clínico de elementos dos maus humores

<sup>2</sup> FREIRE, António. *A catarse em Aristóteles*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, 1982. p. 161.

<sup>3</sup> *Ib.* p. 163.

<sup>4</sup> *Ib.* p. 152.

<sup>5</sup> *Ib.* p. 149.

<sup>6</sup> Entrevistas concedidas nos dias 20 de março e 7 de maio de 2001, das 17 às 18, no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina.

entre o espírito e o corpo. Esta segunda acepção aplicada à tragédia gera um debate sobre a finalidade terapêutica da tragédia. Aqui aparece a idéia da moderação: ver a representação de um sofrimento maior que o nosso, nos outros, diminui o nosso sofrer.<sup>7</sup>

Não se pode esquecer, também, a finalidade terapêutica do riso, da identificação, da introjeção e da projeção destacadas por Sigmund Freud<sup>8</sup> em sua obra, e, por esse motivo o pai da psicanálise servirá como um dos referenciais desta função literária. O humor é, segundo Freud, a rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, transformando o que poderia ser objeto de dor em objeto de prazer. Vale destacar, também, que o conceito de identificação é um dos mecanismos psicológicos centrais na obra de Freud e que o psicólogo utilizou o termo projeção para explicar diferentes manifestações da psicologia normal e patológica e atribuiu à introjeção e à projeção um papel essencial no estudo da oposição ego/mundo exterior.

Ao trabalhar em torno do pensamento de Aristóteles e de Freud em sua tese de doutorado, Caroline Shrodes<sup>9</sup> desenvolve um trabalho prático de leitura com finalidade terapêutica. Tal tese apresenta o trabalho pioneiro experimental da biblioterapia, sendo aceita como autoridade até os dias de hoje e, em decorrência, configura-se como referência básica na análise dos projetos da função terapêutica.

<sup>7</sup> O professor cita David Ross, que em seu livro *Aristóteles*, publicado em Lisboa pela Editora D. Quixote, em 1987, nas páginas 175-289 e 294, mostra que a *catarse* seria, por um lado, meio, e por outro lado, efeito da tragédia. Enquanto meio, ela é uma função direta. Enquanto efeito, ela é uma função ulterior. Enquanto meio, ou função direta, a *catarse* é o que permite-nos a transferência de nossos conflitos morais e afetivos às personagens. Dessa forma, poderíamos enfim enfrentá-los, por se tratar de conflitos não diretamente nossos. Enquanto efeito, ou função indireta, a *catarse* é a relativização da intensidade de nossos conflitos, ou a moderação dos mesmos. De modo que se pode genericamente falar da *catarse* como uma moderação dos nossos sentimentos (de temor) por meio da representação desses sentimentos junto a uma personagem (porque nos compadecemos). O efeito catártico direto seria a sublimação, em que a transferência dos sofrimentos da pessoa para a personagem ocasionaria um alívio. Assim, ver o nosso sofrimento no outro conduziria à paz. Como não conseguimos ver a nossa verdade, vemos a verdade no herói trágico. Isto causaria um efeito de suspensão, de purificação, de eliminação dos sentimentos, porque, poder-se-ia lidar com os mesmos na personagem. O efeito ulterior é o sentir-se aliviado, atenuar o próprio sentimento pela purificação das emoções. Assim, a purificação só é possível pela produção das emoções. A tragédia causa as emoções e as modera. Ter compaixão e temor é ver na personagem seus próprios medos, sua própria condição; representar estas emoções para si mesmo é tê-las sob domínio, significa não mais ser vítima delas. Quando representa-se esses temores para si mesmo, eles podem ser medidos. A *catarse* seria, portanto, a justa medida dos sentimentos – modera os sentimentos, produzindo-os. Se a *catarse* é o meio ou o efeito da tragédia é uma discussão exegética, pois o resultado é o mesmo.

<sup>8</sup> FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Tradução de Odilon Galloti et. al. Rio de Janeiro: Delta [197-].

<sup>9</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. 1949. 344 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education)- University of California, Berkeley.

Ao verificar a repercussão da leitura sobre o nosso estado de ânimo e sobre nossa saúde, o rabino e doutor em Filosofia, Marc-Alain Ouaknin<sup>10</sup>, que consagra suas pesquisas há mais de dez anos à questão do livro e sua interação com o leitor, é outro apoio teórico deste primeiro grupo de projetos.

O segundo grupo de projetos, a que se atribui uma função social pelas leituras de textos literários por eles utilizados são: o *Projeto Continuado*, da Casa da Leitura do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER e o Projeto *Brincando com a Leitura*, do Serviço Social do Comércio de Florianópolis. Tais projetos admitem, segundo minha leitura aqui efetuada, o ler como compromisso de integração ao grupo social e o despertar da cidadania.

Para fundamentar essa correspondência de projeto e função literária, buscou-se em Antonio Candido subsídios que alicerçassem tal aporte.

O Autor apresenta a literatura como “um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”.<sup>11</sup> Candido avalia a função social da obra literária no estabelecimento de relações sociais e o papel representado pela obra literária na conservação ou na alteração da ordem na sociedade.

Também as referências teóricas para fundamentar essa relação de projetos com função social encontram-se em Eliana Yunes & Glória Pondé. A importância social da leitura é destacada pelas pesquisadoras quando afirmam que “vivemos numa sociedade em que a leitura ocupa um papel decisivo no mercado de trabalho”.<sup>12</sup> Assim, a leitura literária, segundo as Autoras, prepara as crianças para entrarem no trabalho, ao mesmo tempo que lhes confere a possibilidade de interpretar a vida e transformar a realidade circundante. Ressaltam que a Literatura contribui para “a formação do pensamento crítico” e atua “como instrumento de reflexão”, pois “pode questionar, através de sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o

<sup>10</sup> OUAKININ, Marc-Alain. *Biblioterapia*. Tradução de Nicolas Niyemi Campanato. São Paulo: Loyola, 1996.

<sup>11</sup> CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8.ed. São Paulo: Quieroz, 2000. p. 74.

<sup>12</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p. 33.

consenso estabelecido pela ideologia dominante”.<sup>13</sup> Desse modo, a leitura adquire uma grande importância social, pois interage não apenas entre autor e leitor, como também e principalmente, entre leitor e sociedade.

Por último, enfocam-se os projetos nos quais se buscam salientar a função pedagógica em virtude da utilização didática da leitura, ao conceber o ato de ler como fundamental à formação integral do ser humano. O terceiro grupo é formado pelos projetos *Hora do Conto*, da Escola Autonomia e *Hora do Conto*, da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr, ambas escolas do município de Florianópolis; a primeira, de ensino particular, e a segunda, de ensino público.

Buscou-se o aporte teórico básico para entrelaçar projetos e função em dois educadores, um francês e outro brasileiro. Ambos gozam de respeito nos meios acadêmicos, consistindo, portando, em fontes de autoridade no observar a leitura como função pedagógica.

Para o professor francês Daniel Pennac “o verbo ler não suporta o imperativo”.<sup>14</sup> Argumenta que o ler ao transformar-se em um dever, na escola, perdeu sua característica primordial que se constitui em ser um prazer. A leitura imposta tem contribuído para afastar o leitor do livro. Muito embora os pais e professores acusem a televisão, o consumismo e a invasão eletrônica do enfraquecimento do desejo de ler é a escola que mais favorece esse enfraquecimento, na medida em coloca, nos seus currículos, a leitura de uma forma aborrecida e cansativa. Se a escola proporcionasse o prazer e a fruição de ler, não precisaria temer a “imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas”.<sup>15</sup> Argumenta o Autor que as crianças são, por excelência, um público implacável e cabe aos adultos – pais e professores – “alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência” e deveriam fundir o dever “na gratuidade de toda aprendizagem cultural”.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*, p. 37.

<sup>14</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 13.

<sup>15</sup> *Ib.* p. 43.

<sup>16</sup> *Ib.* p. 55.



Já o professor brasileiro Ezequiel Theodoro da Silva lembra que as experiências obtidas por meio da leitura facilitam “o usufruto dos bens culturais escritos” e são, também, “as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento”.<sup>17</sup> O Autor prega uma nova pedagogia da leitura: “a leitura enquanto uma forma de participação (...) entre os homens” e a leitura como “uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural”.<sup>18</sup> Silva concebe a leitura como essencial à vida, como relacionada com o sucesso acadêmico, como um instrumento para a discussão e a crítica, como veículo para a criação, transmissão e transformação da cultura e como fator de alargamento de pontos de vista e experiências.

Para finalizar essa apresentação dos projetos e suas funções, cabe um último esclarecimento. Em que pese a separação dos projetos de “contação” e leitura de textos literários para crianças em funções terapêutica, social e pedagógica, não ficou esquecido o fato de que a função maior da Literatura é a lúdica e que a mesma está embutida em todas as outras funções.

Enfatiza-se, mais uma vez, o fato de os projetos não excluírem, ao privilegiar uma função, as outras. Como observado nas palavras epigrafadas de Jacqueline Held, a ficção possibilita que as crianças reflitam, discutam e manipulem o real e o imaginário com maior flexibilidade.

Na psique infantil o imaginário e a fantasia que podem ser liberados pelo contato literário (escrita, audição ou leitura) não são unicamente caracterizados pelo prazer que proporcionam, pois são constitutivos da atividade criadora da criança sobre a realidade podendo admitir, além da função terapêutica, a função social e a função pedagógica, entre outras. A criança é menos reprodutora que inventiva porque não vive de experiências e recordações passadas, mas exercita a faculdade de imaginar e representar a realidade. Existe, portanto, um caminho para chegar ao prazer estético, que na criança passa pela influência do literário, da brincadeira, dos jogos em seu

---

<sup>17</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1981. p. 38.

<sup>18</sup> *Ib.* p. 41.

imaginário, em sua fantasia, mas que se manifesta como atuação no mundo, como linguagem.

### 3.1 Projetos, Leitura & textos literários: a função terapêutica

*Há medos deliciosos que a criança procura, porque são tranquilizantes. Assim como a brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, cura a criança do medo físico, e assim como algumas formas de cômico vão dissipar sua angústia diante da autoridade, assim também, por semelhante método catártico, os contos a curarão de angústia mais complexa e mais difícil de ser definida...*

Marguerite Vérot

Pretende-se, a partir da função terapêutica, analisar o projeto *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica*: uma aproximação de integração humana, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e cinco outros projetos da Universidade da Região de Joinville integrados ao projeto maior *Por uma Política de Incentivo à Leitura*, vinculado à Política Nacional de Leitura. Tais projetos, desenvolvidos por formandos e coordenados por professoras do Curso de Letras das referidas universidades, desenvolvem um trabalho de terapia por meio da “contação” e leitura de histórias na ala pediátrica de hospitais.

No enfocar a função terapêutica da leitura nos projetos supracitados, o que se propõe é a possibilidade de os textos literários utilizados nestes projetos admitirem uma função terapêutica. Muito embora a palavra terapia, em termos restritivos, possua um sentido curativo, na realidade envolve muito mais do que a cura. O sentido original da palavra *therapeia* é “cuidar do ser”. Assim é que o sentido primário da palavra *terapeuta* é aquele que cuida,

consistindo os primeiros terapeutas em médicos e filósofos – os que cuidam do corpo e do espírito.

Assim, pode-se dizer existir uma terapia por meio da leitura de livros. Tal terapia recebe o nome específico de biblioterapia, originada de dois termos gregos biblon – livro, e therapeia – tratamento. A palavra biblioterapia foi utilizada pela primeira vez em 1916, num artigo intitulado *Literatura Clínica*, de Samuel Crothers.<sup>1</sup> Tal termo apareceu no *Dicionário Médico Ilustrado* de Dorland, em 1941, como sendo “o emprego de livros e a leitura destes no tratamento de doenças dos nervos”. Houve uma mudança de pensamento quanto ao alcance da biblioterapia a tal ponto que, em 1961, no *Terceiro Novo Dicionário Internacional* de Webster, passou a ser definida não apenas como “o uso de materiais de leitura selecionados como coadjuvantes terapêuticos na medicina e na psiquiatria”, mas também “orientação na solução de problemas pessoais através da leitura orientada”.<sup>2</sup> Não se confunde a biblioterapia com a psicoterapia, posto que esta última é o encontro entre paciente e terapeuta e a primeira se configura como o encontro entre ouvinte e leitor em que o texto desempenha o papel de terapeuta. A troca de interpretações é o mais importante no diálogo biblioterapêutico. As palavras, os gestos, os sorrisos, os encontros, enfim, são terapêuticos à medida fornecem a garantia de que não estamos sozinhos. O texto une o grupo.

Para Ouaknin, “a biblioterapia é primariamente uma filosofia existencial e uma filosofia do livro” que sublinha que o homem é um “ser dotado de uma relação com o livro”.<sup>3</sup> Desta forma, essa relação com o livro \_ a leitura \_ permite ao homem compreender o texto e se compreender. O leitor, ao interpretar, passa a fazer parte do texto interpretado. A interpretação é a junção da explicação objetiva do texto e da sua compreensão subjetiva. A interpretação descobre um outro mundo, o mundo do texto com “as variações imaginativas que a literatura imaginativa opera sobre

---

<sup>1</sup> ORSINI, Maria Stella. O uso da literatura para fins terapêuticos: biblioterapia. *Comunicações e artes*, n. 11, p. 139-149, 1982.

<sup>2</sup> SCLABASSI, Sharon Henderson. Literature as a therapeutic tool: a review of the literature on bibliotherapy. *Journal of Psychotherapy*, v. 27, n.1, p. 70-77, Jan. 1973.

<sup>3</sup> OUAKNIN, Marc-Alain. *Biblioterapia*. Tradução de Nicolás Niyimi Campanario. São Paulo: Loyola, 1996. p.198.

o real”.<sup>4</sup> A biblioterapia, portanto, propõe práticas de leitura que proporcionem a interpretação dos textos.

A base filosófica essencial da biblioterapia é “a identidade em movimento” ou “a identidade dinâmica”. Segundo Ouaknin, “para a biblioterapia, a identidade é um não lugar”, pois o “ser humano é um ‘ser de caminho’, um homem em marcha”.<sup>5</sup> Assim, ao lado da identidade estável, as marcas distintivas do homem – caráter, nome, profissão, posição social – existe a identidade construída pelas identificações adquiridas nos modelos, heróis ou valores nos quais a pessoa se reconhece, que poderia ser chamada de identidade dinâmica. As histórias, contadas ou lidas, propõem ao ouvinte ou leitor a possibilidade de “mudança de direção da trajetória inicial de sua história”.<sup>6</sup> Dessa forma, as personagens, situações ou intrigas que aparecem nas histórias ficcionais permitem ao ouvinte ou leitor identificações literárias construídas a partir da identidade narrativa que circula entre o texto e a ação.

O método biblioterápico consiste em uma dinamização e uma ativação existencial por meio da dinamização e ativação da linguagem. As palavras não são neutras. A linguagem metafórica conduz o homem para além de si mesmo; ele se torna outro, livre no pensamento e na ação. A linguagem em movimento, o diálogo, é a base da biblioterapia. O pluralismo interpretativo dos comentários aos textos deixa claro que cada um pode manifestar sua verdade e ter sua visão do mundo. Entre os parceiros do diálogo há o texto, que funciona como objeto intermediário. No diálogo biblioterapêutico, é o texto que abre espaço para os comentários e interpretações que propõem uma escolha de pensamento e de comportamento. As diversas interpretações permitem a existência da alteridade e a criação de novos sentidos.

O estudo da biblioterapia tem como pioneira Caroline Shrodes. Desde 1943, ela já desenvolvia estudos sobre a aplicação da literatura com fins terapêuticos<sup>7</sup> e em 1949 defendeu tese obtendo o título de Doutora em

---

<sup>4</sup> OUAKNIN, Marc-Alain. *Biblioterapia*, p. 200.

<sup>5</sup> *Ib.* p. 98, 99.

<sup>6</sup> *Ib.* p. 106.

<sup>7</sup> SHRODES, Caroline; VAN GUNDY, J.; HUSBAND, R.W. *Psychology through literature*. New York: Oxford University Press, 1943.

Filosofia e Educação na Universidade de Berkeley, na Califórnia, com o trabalho *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*.<sup>8</sup> Essa tese servirá como referencial teórico básico para o estudo e a análise dos projetos de leitura incluídos na função terapêutica. Tal tese foi o resultado de uma pesquisa que envolveu jovens e adultos, mas é perfeitamente aplicável a crianças, à medida que os textos literários sejam direcionados à infância.

Shrodes sugeriu que as experiências formadoras do ser humano incluem a poesia, o drama e o romance – consistindo o homem em um produto de sua experiência total de vida. As teorias apresentadas na tese enfocaram os indivíduos como personalidades integradas e, portanto, a criança deveria ser vista como um todo e educada emocional e intelectualmente, constituindo-se a literatura ficcional como meio de afetar o ajustamento total do indivíduo. Para a Autora, a literatura ficcional seria a mais indicada para garantir uma experiência emocional do leitor, sendo a terapia de introspecção capaz de efetuar mudanças. Entendeu que as forças interiores, os impulsos e instintos do indivíduo constituíssem a dinâmica da personalidade – que a dinâmica da experiência estética, sob o impacto da literatura ficcional, poderia levar o ser humano a certos processos de adaptação e crescimento tais como a identificação, a catarse e a introspecção, todas de função terapêutica.

Seu estudo explorou a teoria e prática da biblioterapia. Abrangeu uma revisão da literatura sobre biblioterapia, apresentou a base teórica para o uso da literatura ficcional e concluiu com um estudo clínico experimental que ilustrava e suportava empiricamente a teoria. Valeu-se da teoria psicanalítica de Freud para analisar a reação dos leitores aos textos literários: os mecanismos de defesa utilizados pela personalidade para a adaptação à experiência de vida; o princípio de estabilidade, que envolve a liberação da tensão levando à reconciliação do prazer e da realidade; e o princípio da energia excedente, que permite uma liberação substitutiva da tensão aceitável para o ego e o superego. Viu a Literatura como um dos meios para proporcionar um tipo de reconciliação entre o princípio do prazer e o princípio

---

<sup>8</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy a theoretical and clinical-experimental study*. 1949. 344f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkeley.

da realidade, em que o leitor se deixa seduzir e deriva prazer, mesmo que de forma inconsciente – chamado por Freud de “princípio de prazer”. Defendeu, na tese, que o processo de identificação do leitor com a obra literária vale-se da introjeção – em que certos objetos são absorvidos pelo ego, e da projeção – quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior.<sup>9</sup> A pesquisadora explorou a teoria da catarse de Aristóteles, com a tragédia sendo capaz de excitar as emoções de piedade e medo e proporcionar alívio prazeroso. Assim, os sentimentos são purificados e os instintos são saciados. Ao apresentar a Literatura como símbolo, Shrodes afirmou que a experiência da leitura tem provado ser um alívio momentâneo da realidade visto que o leitor tem a ilusão de ser participante ativo nas situações retratadas no romance. Sua tese abordou a introspecção do artístico e do científico; sugeriu existir interação entre a personalidade do leitor e a literatura ficcional e advogou poder a literatura ser utilizada para atrair as emoções do leitor e liberá-las para uso consciente e produtivo.

Em artigo posterior à tese<sup>10</sup>, sugeriu que a literatura ficcional é, ao mesmo tempo, fantasia e realidade e permite ao leitor postar-se como participante ou como espectador. Segundo a Autora, o leitor pode se identificar com uma personagem, pode se projetar sobre os sentimentos da personagem que foi reprimida e pode introjetar o significado que lhe dá satisfação, ao mesmo tempo que rejeita o que ameaça seu ego. Citou Platão, que, em Charmides adverte que a cura da alma tem de ser efetuada pelo uso de certos encantos e esses encantos são palavras belas. Em que pese a crença platônica de que a arte destrói o racional e gera o mal, a pesquisadora aponta que este conceito apenas confirma que a arte mexe com as emoções.

<sup>9</sup> Segundo o *Vocabulário de psicanálise* de Laplanche & Pontalis, traduzido por Pedro Tamen, publicado em São Paulo pela Martins Fontes em 1994, nas páginas 364, 226, 227, 248 e 374, O *princípio do prazer* é “um dos princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental; a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer”. (p. 364). A *identificação* é “um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro”. (p.226) Acrescenta que “na obra de Freud, o conceito de identificação assumiu progressivamente o valor central que faz dela, mais do que um mecanismo psicológico entre outros, a operação pela qual o sujeito humano se constitui”. (p. 227) A *introjeção* constitui-se em um “processo evidenciado pela investigação analítica. O sujeito faz passar, de um modo fantasístico, de ‘fora’ para ‘dentro’, objetos e qualidades inerentes a esses objetos. Está estreitamente relacionada com a identificação”. (p. 248) A *projeção* é, “no sentido propriamente psicanalítico, operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’ que lê, desconhece ou recusa nele”. (p. 374)

<sup>10</sup> SHRODES, Caroline. The dynamics of reading: implications for bibliotherapy. *A review of general semantics*, v. 18, p. 21-33, apr. 1961.

No ano de 1973, Sharon Henderson Sclabassi descreveu a Literatura como instrumento terapêutico, organizando uma revisão de literatura sobre biblioterapia. Observou que, pela ausência de um método aprovado, a biblioterapia foi aplicada por meio de ensaio e erro na década de 50. Apontou os progressos obtidos no workshop de três dias realizado em 1964 pela Associação Americana Bibliotecária e colocou, entre as dificuldades encontradas, a necessidade de pesquisa adicional sobre o assunto. Segundo a Autora, vários escritores apontam a biblioterapia como intervindo nos aspectos intelectual, social, emocional e comportamental do indivíduo. Sclabassi citou um trabalho de Russel e Shrodes que mostra que a seleção de livros não requer a habilidade de um terapeuta, mas sim a consciência que os efeitos da leitura podem ter sobre o indivíduo e um estudo de MacFarland para quem a seleção da Literatura requer apenas o bom senso. Ao fazer a aplicação da biblioterapia para o campo médico geral, Sclabassi coloca sua área de atuação em crianças, adultos, idosos, cegos, deficientes físicos, doentes crônicos e viciados, entre outros.<sup>11</sup>

Ainda no ano de 1973, Mildred T. Mood e Hilda Limper publicaram o livro *Bibliotherapy: methods and materiais*, que tem como propósito "primeiro, apresentar um fundamento para execução de um programa terapêutico baseado no conhecimento atual do processo de terapia e sugerir métodos e materiais; segundo, listar livros úteis para jovens que encontram dificuldades na adaptação". O livro colocou como princípios operatórios da dinâmica da biblioterapia a universalização, a identificação, a catarse e a introspecção.<sup>12</sup> Já Maurice Barker, em 1979, no artigo *Bibliothèques et lectures pour jeunes*<sup>13</sup>, apresentou uma proposta para a biblioterapia de adolescentes. Lamentou o fato de os autores não se preocuparem muito com essa faixa etária, o que dificulta o uso do livro com finalidade terapêutica para esse público.

<sup>11</sup> SCLABASSI, Sharon Henderson. Literature as a therapeutic tool: a review of the literature on bibliotherapy, 1973.

<sup>12</sup> MOODY, Mildred T.; LIMPER, Hilda K. *Bibliotherapy: methods and materials*. Chicago: Association of Hospital and Institution Libraries/ American Library Association, 1973.

<sup>13</sup> BARKER, Maurice. *Bibliothèques et lectures pour jeunes: propos sur la bibliothérapie*. Documentation et bibliothèques, v. 25, n. 41, p. 213-215, déc. 1979.

Para averiguar o andamento da biblioterapia na década de noventa, têm-se o artigo *Children in hospital II: Reading therapy and children in hospital* de David Matthews e Ray Lonsdale.<sup>14</sup> Tal artigo relatou uma pesquisa realizada sobre os serviços de bibliotecas e livros para crianças nos hospitais do Reino Unido, patrocinado pelo Fundo de Pesquisa da Bibliografia Nacional Britânica, em 1990. Por meio de questionários, entrevistas estruturadas e debates com os membros da equipe em hospitais em diferentes partes da Inglaterra e Wales, os Autores observaram que 73% utilizavam livros, fitas, vídeos e gravuras para fins terapêuticos em crianças como meio de comunicação, preparação para tratamento e para lidar com sentimentos tais como raiva e frustração. A pesquisa incluiu também dados de estudos sobre o assunto de dezoito países, a maioria realizada nos Estados Unidos, Reino Unido e Alemanha. Constatou a existência de considerável literatura sobre a terapia de leitura em crianças autistas, com medo do escuro, situação de morte e luto, filhos de pais divorciados e alcoólatras, além de doentes mentais. Os pesquisadores<sup>15</sup> consideraram benéfico o trabalho terapêutico empreendido, tendo-se como resultados positivos a tranquilidade das crianças e diminuição do stress dos pais, muito embora carecesse de avaliação sistemática, provavelmente porque essa atividade se aproxima mais da arte do que da ciência.

Mesmo considerando a importância e a relevância da biblioterapia, as pesquisas sobre esta atividade prosseguiram em ritmo lento.

No Brasil, a pesquisadora Angela Maria Lima Ratton<sup>16</sup> publicou o artigo *Biblioterapia*, em 1975, em que ressaltou os efeitos benéficos da leitura, tanto a realizada de forma espontânea quanto de forma dirigida, nas escolas, hospitais, prisões, na profilaxia e cura de problemas psicológicos. Sugeriu que se desenvolvam pesquisas para maior compreensão e importância da biblioterapia, pois sua utilização conduz à diminuição da ansiedade, pela satisfação das necessidades estéticas, intelectuais e

---

<sup>14</sup> MATTEWS, David A.; LONSDALE, Ray. *Children in hospital:II. Teading therapy and children in hospital*. Health Libraries Review, v.9, n.1, p. 14-26, 1992.

<sup>15</sup> O apoio teórico dos pesquisadores foi a tese de doutorado de Caroline Shrodes.

<sup>16</sup> RATTON, Angela Maria. *Biblioterapia*. R. Esc. Bibliotecon. UFMG, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 198-214, set. 1975.



emocionais. Além disso, destacou que o desvio da atenção da doença para outros interesses proporciona relaxamento e alívio das tensões. Lembrou que as experiências suscitadas pela leitura são armazenadas, podendo, assim, extrapolar o momento da fruição do texto literário. Ao ampliar o ambiente da criança, observou, também, que tais experiências produzem aporte emocional para superar os problemas, ajudam na adaptação à vida hospitalar e facilitam a socialização pela participação em grupo. Assim, Ratton concluiu que aliado a estes fatores, existe um outro, que é a identificação com as personagens, o que permite a experimentação de sentimentos e emoções em segurança.

Outra pesquisadora da área, Maria Stela Orsini, em 1982, com o artigo *O uso da literatura para fins terapêuticos* observou que, na América do Norte, desde 1815 é recomendada a leitura em hospitais como parte do tratamento de pacientes. Considerou a biblioterapia como um modo de comunicação e fez referência ao uso de livros como recurso terapêutico não só em medicina e psiquiatria, como também como auxílio na solução de problemas pessoais por meio de leituras dirigidas. Situou a leitura como atividade de lazer com propriedades terapêuticas, visto que a literatura cria um universo independente da vida cotidiana e propicia um alívio das tensões da vida diária.<sup>17</sup>

Ao terminar este pequeno histórico, deve-se ressaltar que biblioterapia não pode ainda ser considerada uma ciência médica, posto que não possui um corpo de pesquisadores treinados nem uma teoria firmemente estruturada. Constitui-se numa atividade interdisciplinar, podendo ser desenvolvida em parceria com a Literatura, a Biblioteconomia, a Educação, a Medicina, a Psicologia, e a Enfermagem. Tal interdisciplinaridade, entretanto, confere-lhe um lugar de destaque nos cenários dos estudos culturais. É um lugar estratégico que permite buscar aliados em vários campos e um

---

<sup>17</sup> ORSINI, Maria Stella. O uso da literatura para fins terapêuticos: biblioterapia. *Comunicações e Artes*, 1982. Orsini cita *A linguagem no pensamento e na ação*, publicado em São Paulo pela Pioneira em 1972, p. 142, cujo autor, S.I. Aayakawwa, argumenta que a saúde psicológica necessita de atenção “mediante a ‘alimentação’ em nível de símbolos afetivos: pela literatura, que nos conduz a novas fontes de fruição; pela literatura que nos faz sentir que não estamos sozinhos em nossa miséria; pela literatura, que expõe nossos problemas a uma nova luz; pela literatura, que sugere novas possibilidades e nos abre novos campos de experiências; pela literatura, que nos oferece uma grande variedade de estratégias simbólicas mediante as quais nos tornamos aptos a circunscrever as nossas situações”.

exercício aberto a críticas, contribuições e parcerias. Não se restringe ao contexto cura, mas vale também como descoberta do sentido verdadeiro do mundo. Não é o leitor ou o contador de histórias que realiza a terapia, é o próprio texto que a faz, sujeito a interpretações diferentes por pessoas diferentes. Tanto é o texto que “cura” que já foi sugerido, inclusive, o uso do termo literapia, unindo literatura e terapia, com ênfase no literário e no ficcional. Permanece, entretanto, o uso do termo tradicional, biblioterapia.

Não é a designação o mais importante na atividade de terapia da leitura e, sim, o resultado obtido. Seja pela narração, seja pela leitura de histórias, contos de fadas ou contos realistas, prosa ou poesia, há um resgate da função catártica da literatura que proporciona à criança o entrecruzar de emoções que culminam com a apuração da sensibilidade estética.

Partindo-se do pensamento aristotélico que toda experiência poética é catártica, vale lembrar que o filósofo toma de empréstimo o vocábulo médico que indica purificação do corpo de elementos nocivos e usa-o no sentido de purificação psicológica e intelectual. Dessa forma, catarse pode ser entendida como moderação das emoções, serenidade e alívio. É nesta perspectiva que se enfoca a leitura de textos literários para crianças como desempenhando uma função terapêutica. Não está, portanto, em desacordo com a moderna concepção de catarse, em que o termo é utilizado com referência à função libertadora da arte.

Nesse sentido, pode-se dizer que Roland Barthes contemplou a catarse ao falar do “prazer do texto” no ato da leitura, um gozo com sentido de prazer físico.<sup>18</sup> Vale lembrar ainda que Marcel Proust concebeu a leitura como disciplina curativa, ao afirmar que “os livros desempenham (...) um papel análogo ao dos psicoterapeutas para certos neurastênicos”.<sup>19</sup>

Vale lembrar, também, que Luiz Costa Lima afirma desempenhar a Literatura uma função catártica tanto para o autor quanto para o receptor. Segundo o crítico, o “papel da catarse existirá sempre, o seu emprego

---

<sup>18</sup> BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

<sup>19</sup> PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1991. p. 33.

terapêutico é um subsídio para a educação da criança e tratamento de doentes mentais”.<sup>20</sup>

O educador e terapeuta Bruno Bettelheim<sup>21</sup> considera catárticos para a criança os contos de fadas porque

falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e \_ sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe \_ oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.

É nesse sentido que a escritora e pesquisadora de Literatura Infantil, Lúcia Pimentel Góes<sup>22</sup> escreve o conto de fadas como terapêutico, porque a criança encontra sua própria solução por meio do que a história coloca sobre conflitos internos.

Assim, ao penetrar no universo ficcional, a criança tem acesso a palavras que curam. Conforme destacado por Marguerite Vérot na epígrafe, os contos podem curar a angústia e o medo das crianças pela catarse. Os projetos que serão apresentados na sequência contemplam a função terapêutica da leitura.

### **3.1.1 Projeto *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana*, da PUCRS**

O projeto *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana* constitui um procedimento integrado entre a Faculdade de Letras e a Internação Pediátrica do Hospital São Lucas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, estando envolvidas a Pró-Reitoria de Pesquisa, a Pós-Graduação em Letras e a Pró-Reitoria de

<sup>20</sup> LIMA, Luiz Costa. *Por que Literatura*. Petrópolis: Vozes, 1969. p.36.

<sup>21</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 14

<sup>22</sup> GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

Assuntos comunitários. Os setores executores são: o Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras e Artes, o Centro de Pesquisas Literárias do Curso de Pós-Graduação em Letras, a Biblioteca Central *Irmão José Otão* da PUCRS e a Recreação da Internação Pediátrica do Hospital São Lucas da PUCRS.

A coordenadoria do Projeto está a cargo da professora Dra. Solange Medina Ketzer, Vice-Diretora da Faculdade de Letras, auxiliada por uma equipe composta de consultores<sup>23</sup>, pesquisadores auxiliares e auxiliares de pesquisa. Esses últimos são os alunos que tenham cursado ou estejam cursando a disciplina Literatura Infantil no Curso de Graduação. É uma atividade curricular que acompanha o calendário acadêmico.

O histórico do Projeto registra que a idéia de levar os alunos do Curso de Letras para atividade extra-classe na comunidade surgiu em 1996 em uma das escolas de primeiro grau, instalada no campus, pela narração de histórias para crianças. Assim, o projeto de narrar histórias e poemas para crianças hospitalizadas foi aplicado pela primeira vez durante a Terceira Semana da Solidariedade, no período de 12 a 16 de maio de 1997, e destinado a crianças até a idade de 12 anos, internadas no Hospital São Lucas pelo Sistema Único de Saúde. O Dr. Délio José Kipper, um dos consultores do projeto, entusiasmou-se com a possibilidade de unir essas atividades a uma antiga aspiração fixada pelo Comitê de Defesa dos Direitos da Criança e Cuidados Hospitalares do Hospital São Lucas. Os resultados satisfatórios levaram à organização sistemática de um projeto de pesquisa, mantido desde agosto de 1997 e incluindo o planejamento e a realização de ações relacionadas ao livro, à leitura, à narração e à dramatização de histórias. Essas atividades tiveram lugar na sala de Recreação do Hospital em caráter contínuo de 1997 a 1999.

<sup>23</sup> Participam como consultores. A Dra. Vera Teixeira de Aguiar, professora do Curso de Pós-Graduação em Letras; o Dr. Juan Mourifo Mosquera, professor dos Cursos de Pós-Graduação em Medicina, em Letras e em Educação; o Dr. Claus Dieter Stobäus, professor dos Cursos de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia; o Dr. Délio José Kipper, coordenador do Departamento de Pediatria e chefe do Serviço de Pediatria do Hospital São Lucas da PUCRS; César Mazzilo, diretor da Biblioteca Central *Irmão José Otão* da PUCRS e o Dr. Volnyr dos Santos, coordenador do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras. As pesquisadoras auxiliares são: Dirce Rebello Gomes, professora da Faculdade de Letras; Márcia Gigante Brum, pedagoga responsável pelo setor de Recreação da Internação Pediátrica do hospital; e Sheila Kocourek, assistente social e mestranda do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS.

Os objetivos serão transcritos do Relatório do Projeto:

O objetivo geral consiste em integrar atividades desenvolvidas na disciplina Literatura Infantil com alunos do Curso de Graduação em Letras aos procedimentos realizados no Setor de Recreação do Hospital São Lucas com pacientes de seis meses a doze anos de idade.

Os objetivos específicos do Projeto podem ser assim listados:

Proporcionar, através do contato com histórias infantis e poemas, experiências que permitam ao paciente a comunicação com a realidade externa ao hospital; explorar a literatura infantil enquanto expediente que viabiliza o exercício de situações humanas que envolvem atenção, carinho e afeto; propiciar aos pacientes escolarizados, a reaproximação com atividades semelhantes às desenvolvidas na cultura escolar; estender ao Hospital práticas de leitura que permitam ampliar o universo de expectativa dos pacientes expostos às mesmas; desenvolver atividades em conjunto com o setor médico de forma a promover o ser humano em sua totalidade; analisar comportamentos de pacientes expostos às atividades de literatura infantil, tendo como base os dados registrados em diários; propiciar aos alunos de graduação, expostos às práticas de leitura desenvolvidas no Hospital, a consciência da importância de integrar diferentes áreas do conhecimento.

Um último objetivo específico, direcionado a

capacitar familiares que acompanham os pacientes internados a desenvolverem práticas de 'contação' de histórias, para que tais atividades estendam-se a um contingente cada vez maior de pessoas,

encontra-se em fase de implementação.

Os relatos do corpo médico do Hospital São Lucas que apontam as dificuldades encontradas por crianças internadas em readaptar-se à realidade externa após sua alta hospitalar contém o pensamento filosófico do Projeto. A prática da narração de obras ficcionais serviria como ponte entre o mundo do hospital e o mundo exterior, visto simular experiências essenciais à criança que se encontra internada. O pensamento preponderante é aliar Literatura Infantil e Medicina Pediátrica, num esforço de humanizar o tratamento das doenças.

O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de Regina Zilberman<sup>24</sup> sobre o interesse atávico que o ser humano apresenta pelo

---

<sup>24</sup> ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Ática, 1997.

narrar desde os rituais primitivos de reunião à volta do fogo até o contemporâneo contar histórias, e nos estudos de L. S. Vygotski com base na convicção de que o adentrar no terreno da ficção aciona as potencialidades criativas do ser humano.<sup>25</sup>

Como procedimento metodológico, o Projeto utiliza a pesquisa-ação de cunho qualitativo e procura aliar a teoria literária à prática nos setores sociais do hospital.

As atividades foram estruturadas em oito etapas, consistindo a primeira em realizar a sondagem da rotina da Sala de Recreação do Hospital São Lucas, operação realizada pelos graduandos. A seguir, dá-se o planejamento, feito pelos graduandos sob a orientação da coordenadora da pesquisa, das atividades a serem desenvolvidas com os pacientes internados na Pediatria. Como terceira etapa, a prática da *Hora do Conto*, incluindo estímulo, narração de histórias e atividades que exploram a temática do texto, com a supervisão das auxiliares de pesquisa e da pedagoga do Setor de Recreação.

São utilizados instrumentos diversificados na coleta de dados da pesquisa, incluindo-se material produzido pelas crianças, depoimentos informais feitos pelos acompanhantes dos pacientes, avaliações feitas pela pedagoga responsável pelo Setor de Recreação, depoimentos feitos pela enfermeira-chefe da Internação Pediátrica e registros diários documentando as impressões pessoais dos acadêmicos atuantes na pesquisa e as observações sobre o comportamento das crianças em todas as etapas do trabalho.

A *Hora do Conto* realiza-se durante uma hora durante três tardes por semana. Os livros são selecionados tanto pelos contadores de histórias como pela idealizadora/coordenadora do Projeto. Um dos critérios excludentes dessa escolha funda-se na preocupação com histórias de bichos comilões, visto que a maioria das crianças segue uma dieta especial ou restrita ao soro. A Internação Pediátrica abrange crianças portadoras de leucemia, epilepsia, cardiopatia, câncer, meningite, tuberculose, pneumonia, entre outras doenças graves. O local dessas atividades é a Sala de Recreação, pintada de rosa,

---

<sup>25</sup> VYGOTSKY, L. S. *La imaginación en la infancia*. Madrid: Akal Bolsill, 1982.

equipada com cadeiras de cor azul e rosa, bichinhos de pelúcia e um grande aquário de peixes dourados. Essa decoração objetiva proporcionar às crianças um ambiente agradável e diferente dos quartos hospitalares.

Outro local de estímulo à leitura é a Biblioteca Infanto-Juvenil, criada em 18 de dezembro de 1998, na Unidade Pediátrica do Hospital, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do Apoio Emergencial a Projetos de Pesquisa em Andamento. Essa biblioteca funciona como anexo da Biblioteca Central sendo responsável, conforme os dados do Relatório, por um grau maior de familiaridade com os livros entre as crianças e os seus familiares, os quais passaram a ler e a contar histórias para os filhos internados. A visita do escritor Carlos Urbim e o seu desempenho como contador de história marcam o início de uma nova atividade mensal, o autor presente no hospital. Essas visitas propiciam uma aproximação maior entre escritor/leitor/obra.

Após a narração das histórias, os graduandos registram suas impressões pessoais sobre a atividade, coletam os trabalhos feitos pelas crianças (desenhos, pinturas, colagens), organizam seus depoimentos, os depoimentos da pedagoga, da enfermeira-chefe e dos acompanhantes dos pacientes. Na sequência, vêm a análise e sistematização dos dados coletados e a elaboração de um relatório final que contém a síntese de todas as etapas realizadas, com sugestões para a continuidade do Projeto.

Os resultados parciais avaliatórios do Projeto agrupam-se em três variáveis: material produzido pelas crianças, depoimentos feitos pelos acompanhantes dos pacientes e registros das observações das auxiliares da pesquisa.

De acordo com a pesquisadora, é significativa a produção do material produzido pelas crianças que se encontram acometidas por depressão motivada pela doença. O Relatório consigna que um traço colorido feito sobre a folha de papel, tentando reproduzir uma cena ou personagem indica que as crianças interagiram com o texto e esqueceram por instantes sua doença.

Os familiares acompanhantes das crianças relatam à assistente social sua satisfação em observar que as histórias narradas amenizam a situação incapacitante de seus filhos. Os pais dos internados são unânimes

em considerar essenciais, tanto para os filhos quanto para eles mesmos, as atividades da *Hora do Conto*, que proporcionam alívio temporário da situação anormal e dolorosa. As crianças apreciam de maneira tão especial essas atividades que, ainda que obtenham alta, ao regressarem ao hospital para sessões de quimioterapia, participam da *Hora do Conto*. Por outro lado, os auxiliares de pesquisa testemunham a mudança ocorrida nas crianças que entram muito tristes, às vezes chorando na Sala de Recreação – especialmente as portadoras de moléstias graves e debilitantes – e após o desenvolvimento das atividades, recobram novo ânimo, comprovável pelo sorriso e pelo brilho dos olhos – vivenciaram uma situação de *catarse*. Observam que a dramatização e o uso de teatro de fantoches constituem os recursos de maior estímulo à interação da criança com a história. Muito embora existam crianças cujo estado de fraqueza as impeça de executar qualquer atividade, todas se comprazem em ouvir as histórias. Algumas crianças, especialmente aquelas cujo período de internação é mais longo, sentem-se motivadas a contar histórias para as outras crianças. Os pais valorizam e incentivam o trabalho desenvolvido na *Hora do Conto*, ora participando do narrar, ora cantando ou executando alguma atividade de auxílio à criança, fato que ocasiona uma aproximação maior entre pais e filhos doentes. Constata-se que essas crianças apresentam uma expressiva melhora psicológica, um laço ao bom relacionamento entre os familiares e a equipe médica. Alguns médicos, enfermeiros e fisioterapeutas solicitam a presença das contadoras de histórias junto aos leitos de enfermos que não têm condições de locomoção, com o duplo intuito de aliviar o sofrimento e de viabilizar determinados procedimentos médicos. A atividade de leitura não se restringe à *Hora do Conto*, uma vez que as crianças solicitam que os acompanhantes retirem livros da biblioteca para que sejam lidos nos leitos, o que supera as expectativas do Projeto.

A responsável pelo Projeto, professora Solange Medina Ketzer, conclui sua auto-avaliação registrando que o Projeto está progredindo a cada semestre e que os objetivos propostos estão sendo alcançados. Lembra ainda que esses contatos semanais configuram-se para as crianças internadas no hospital como quase o único contato com a realidade externa,



fazendo-as esquecer sua situação anormal de doentes. Além desse contato com a realidade externa, a *Hora do Conto* reaproxima as crianças do ambiente escolar. Acima de tudo, proporciona o despertar do gosto pela leitura e pela Literatura Infantil.

### **3.1.2 Leitura crítica do Projeto *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana***

Minha leitura crítica sobre o Projeto, em sua instrumentalização, envolve, primeiro, a análise da adequação ou não dos títulos constantes da bibliografia e dos anexos do Relatório do projeto em tela em relação aos objetivos propostos e, segundo, a crítica dos procedimentos metodológicos da equipe do projeto com relação ao emprego dos textos literários. A análise da adequação dos textos aos objetivos da atividade envolve minha leitura dos mesmos, comprovando o apropriado uso da função terapêutica. A crítica dos procedimentos far-se-á a partir de informações e depoimentos constantes do Relatório. Assim, faz-se uma ponte entre a teoria, o Relatório, e minha leitura que confirmem o valor terapêutico dos textos literários apresentados às crianças hospitalizadas.

Os textos literários que foram apresentados às crianças constam, conforme explicitado acima, da bibliografia e dos anexos do Relatório do projeto, com atividades complementares de desenho realizadas pelas crianças internadas. Consta também do Relatório uma listagem bibliográfica do acervo adquirido para a Biblioteca Infante-Juvenil que engloba tanto os livros comprados quanto os doados. Pelos títulos, depreende-se que o material contempla autores nacionais e estrangeiros; formas literárias diversas como contos clássicos, contos atuais e poesias; categorias literárias diversas como as lendas, os contos de fadas, histórias de bruxas, monstros e vampiros. Todo esse material ficcional é sempre

utilizado na *Hora do Conto*. Além disso, faz parte do acervo da Biblioteca Infante-Juvenil livros de não-ficção, como lições de anatomia e geografia e o mundo animal. Tal material didático serve apenas como leitura informacional às crianças que freqüentam a Biblioteca e destes, portanto, não me ocuparei. Observa-se que os livros comprados são de autores mais conhecidos, já consagrados no mundo literário, como os estrangeiros Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Anderson; e os brasileiros, Monteiro Lobato, Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthhof, Lúcia Pimentel Góes, Carlos Urbin e Ângela Lago, entre outros.

A partir dos depoimentos do Projeto, faz-se a primeira leitura de um texto utilizado no Projeto *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana*. Tal texto é o poema *O Pato*, de Vinícius de Moraes<sup>26</sup>, tendo em vista que há referência ao efeito benéfico causado pela leitura desse poema a um menino em vias de ser submetido à cirurgia. Segundo o depoimento da estagiária que procedeu à "contação", o poema, vocalizado, contribuiu para que o garoto se tranquilizasse; quando os enfermeiros vieram buscá-lo para a cirurgia, ele acalmou-se, cantando o poema do pato, que sem dúvida o acompanhava nessa trajetória dolorosa.

Eis o poema:

Lá vem o Pato  
Pata aqui, pata acolá  
Lá vem o Pato  
Para ver o que é que á.  
O Pato pateta  
Pintou o caneco  
Surrou a galinha  
Bateu no marreco  
Pulou do poleiro  
No pé do cavalo

Levou um coice  
Criou um galo  
Comeu um pedaço  
De jenipapo  
Ficou engasgado  
Com dor no papo  
Caiu no poço  
Quebrou a tigela  
Tantas fez o moço  
Que foi pra panela

Esse texto de Vinícius de Moraes, pela minha leitura, é comprovadamente, capaz de cativar as crianças, pois utiliza uma sintaxe popular, bem próxima da oralidade, com rimas que convidam à musicalização, daí o fato do menino ir cantando à cirurgia. Além de dar vozes

<sup>26</sup> MORAES, Vinícius. *Poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.p. 40.

aos animais, o poeta faz brincadeiras com os sons e com grande dose de humor incentiva a espontaneidade característica da infância.

Conforme foi visto na parte teórica dessa unidade, ao relacionar leitura com função terapêutica, a biblioterapia inclui a leitura de textos literários que estimulem não apenas o intelecto, mas também as emoções. Considerando-se que a catarse é uma resposta emocional, pode-se inferir que o poema contribuiu para a diminuição do medo e da ansiedade produzidos pela expectativa de uma cirurgia. *O Pato* pode ter agido como um catalizador, pois a criança penetrou em um universo ficcional em que símbolo e realidade se confundiam. Naquele momento, possivelmente, ela não estava a caminho da cirurgia e sim assumindo as estripulias do pato: “surrou a galinha”, “bateu no marreco”, “pulou do poleiro”. O medo e a hostilidade que a internação sem dúvida acarretam, dissolveram-se ao surrar a galinha e o marreco. Embora muitos acusem de maléfica a agressividade contida em textos infantis, sabe-se que uma dose de violência é possível de ser aceita, pois a criança pode extravasar sua própria agressividade de forma inócua. Assim, não causa susto o fato do pato ter acabado na panela.

A catarse desenvolvida por Aristóteles realiza-se nesse procedimento do Projeto com a criança, por meio do texto.<sup>27</sup> Pode-se dizer que o poema foi catártico, pois o excesso de medo dissolveu-se com as travessuras do pato e sua queda na panela.

Um outro fator envolvido é o da identificação, destacado por Shrodes.<sup>28</sup> Quase sempre de forma inconsciente, a identificação com uma personagem permite vivenciar situações por vezes impossíveis na vida real. Assim é que, uma criança hospitalizada, com sua capacidade motora e funções vitais comprometidas, pode agir, ao penetrar no universo ficcional, como se transbordasse de saúde e energia, pulando e brincando com o pato. E, assim como o pato caiu na panela, ela também “cairá na cirurgia”. Mesmo sem o entendimento necessário sobre as implicações de risco em uma operação cirúrgica, a criança hospitalizada intui que não será nada agradável,

---

<sup>27</sup> ARISTÓTELES, *Poética*, 1966.

<sup>28</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*, 1949.

haja vista todos os exames e procedimentos de rotina em um hospital que antecedem à cirurgia.

Além disso, a terapia das palavras envolve também a introspecção, apresentada por Shrodes como capaz de produzir o entendimento e educação das emoções.<sup>29</sup> Mesmo de maneira inconsciente, a criança está educando suas emoções para não entrar em pânico e cair no choro.

A projeção também é destacada por Shrodes.<sup>30</sup> A criança discerne a ligação do texto com seu próprio caso. Transfere suas dificuldades para a personagem e nela projeta suas emoções. Assim, em uma possível leitura, o pato (a criança sadia e brincalhona) cai na panela (cirurgia).

Observa-se, então, a capacidade libertadora do texto literário. Um poema singelo, mas perfeitamente de acordo com os interesses e habilidades de linguagem infantis, produziu bons frutos: serenidade e alívio em um momento tão difícil na vida de uma criança. Cumpre lembrar que Aristóteles também associa a catarse à música, e, no caso mencionado, o poema foi musicalizado.

Outro aspecto a ser ventilado é o humor constante no poema. É engraçado o pato se meter em tantas encrencas. Esse humor é terapêutico, pois alivia a tensão emocional e chega mesmo a provocar o riso. Então, em vez de lágrimas, a criança ri e canta, espantando seus males. Desde Aristóteles existe a constatação de que o homem é o único animal que ri. O cômico motiva o distanciamento, pois nele participam homens piores ou inferiores a nós. No poema, o pato é inferior ao ser humano e encontra-se em uma situação ridícula: vai para a panela. Aqui, pode-se inferir também o baixo material e corporal de que fala Bakhtin<sup>31</sup>, a exploração do ventre, pois o pato morto servirá como repasto do homem. A cumplicidade traduzida pelo riso mostra que a criança não condena essa situação. Freud concebe o humor como uma atitude que leva o sujeito a se prender ao objeto de seu humor. É a auto-mofa, que pode se transformar em um atitude da vida face aos acontecimentos desagradáveis que surgem. O homem, munido do senso de

---

<sup>29</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*, 1949.

<sup>30</sup> *Ib.*

<sup>31</sup> BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

humor, coloca-se acima de sua própria condição e considera os infortúnios com um certo desinteresse.<sup>32</sup> Foi o que aconteceu com a criança a ser operada. Colocou-se acima de sua condição de enferma e, rindo do pato, considerou menor o seu infortúnio que o dele. Segundo Freud, o ego se recusa a sofrer e utiliza o humor contra as circunstâncias adversas. É a ação consoladora do superego, agindo sobre o ego, a fim de protegê-lo contra a dor.<sup>33</sup> Assim, o poema *O Pato*, musicalizado, transformou-se em brincadeira, em ludismo verbal, e, pelo humor, desafiou a situação desagradável que a criança se encontrava.

Observa-se que a poesia ocupa um espaço reduzido em leituras solitárias, na escola e em atividades da *Hora do Conto*. Por se configurar como uma forma diferente do texto convencional, exige um exercício mais elaborado da decodificação dos símbolos. O poeta utiliza poucas palavras para traduzir grandes sentimentos. Ao assim proceder, entusiasmo, estimula e agrada o leitor ou o ouvinte. Foi o que se deu com o poema *O Pato*, que agrada à criança justamente por se valer da oralidade, da rima e da linguagem coloquial.

É interessante ressaltar que, em 1969, foi editado por Jack J. Leedy, a *Terapia Poética*<sup>34</sup>, que traça o desenvolvimento da terapia pela poesia e propõe uma associação nacional de terapeutas de poesia. Isto, nos Estados Unidos. No Brasil, ainda é incipiente o uso dos recursos poéticos para crianças, e, por esse motivo, deu-se destaque à sua utilização em projeto de finalidade terapêutica.

Ao fim e ao cabo, o texto literário, seja poesia ou prosa, realiza uma terapia por meio das palavras. O resgate do sonho, do imaginário e do lúdico fornece um suporte emocional às crianças enfermas e hospitalizadas. Atualmente, observa-se que o fator emocional é cada vez mais levado em conta na luta contra as enfermidades e a humanização vem revolucionando os antigos métodos de tratamento.

---

<sup>32</sup> FREUD, Sigmund. Le mot d' esprit et ses rapports avec l'inconscient. Paris: Gallimard, 1930. p.70.

<sup>33</sup> Id. *Os chistes e suas relações com o inconsciente*. Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

<sup>34</sup> LEED, J.J. *Poetry Therapy: the use of poetry in treatment of emotional disorders*. Philadelphia: Lippincott, 1969.

Cabem aqui as palavras de Jauss<sup>35</sup>:

a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o expectador pode ser afetado pelo que representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*).

Desse mesmo Projeto, fez-se um novo recorte para analisar a função terapêutica do texto literário. A escolha foi o conto versificado *Seu feliz*, de Roger Hargreaves.<sup>36</sup> A narrativa é curta, com o texto na página par e a ilustração correspondente na página ímpar. Assim, escritura e imagem se complementam, em uma história que convida a criança a suplantarmos problemas e ver a vida de modo positivo:

Lá no fim do mundo, existe a luz do sol que brilha  
mais forte do que aqui e onde as árvores medem trinta  
metros de altura.  
É o País do Sorriso.

No País do Sorriso, você certamente já adivinhou,  
todo mundo é feliz o dia inteiro.  
Em todos os lugares só se vêem rostos sorridentes.  
Até as flores parecem sorrir no País do Sorriso.

No País do Sorriso, os animais também são felizes.  
Se você nunca viu um rato ou um gato ou um  
cachorro ou mesmo uma minhoca sorrindo, vá  
depressa ao país do Sorriso!

Esta é a história de alguém que morava no  
País do Sorriso e que, por coincidência,  
chamava-se Seu Feliz.  
Seu feliz era todo redondinho e ...feliz!

Ele vivia numa casinha na beira de um lago,  
Aos pés de uma montanha, pertinho de uma floresta.

Um dia, enquanto passeava na floresta, perto de sua casa,  
Seu Feliz descobriu algo realmente extraordinário.

Lá, sobre um tronco de uma árvore,  
havia uma porta.  
Pequena, estreita e amarela.  
Mas certamente uma porta de verdade!  
\_\_ Quem será que mora lá? \_\_ pensou Seu Feliz.  
E ele torceu a maçaneta daquela portinha estreita e

<sup>35</sup> JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luis Costa (Coord.) *A literatura e o leitor : textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.65.

<sup>36</sup> HARGREAVES, Roger. *Seu Feliz*. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, [198-].

amarela.

Como não estava trancada, Seu Feliz não teve problema em abri-la.

Por trás da pequena porta estreita e amarela, havia uma escada em caracol que se enfiava para baixo da terra.

Seu Feliz se espremeu pela fresta da porta e começou a descer a escada que virava e virava sem fim.

Seu Feliz andou muito tempo.

Enfim chegou ao final da escada.

E lá ele descobriu, bem na sua frente, uma outra portinha estreita.

Só que esta era vermelha.

Seu Feliz bateu na porta vermelha.

\_\_ Quem é? \_\_ perguntou uma voz triste. \_\_ Entre, entre!

Seu Feliz empurrou a porta lentamente.

E o que foi que ele descobriu?

Sentado num banquinho, um homem

que era a sua cara, traço por traço.

Com a única diferença que ele não parecia nada feliz.

Na verdade, ele parecia extremamente infeliz.

\_\_ Bom dia \_\_ disse Seu Feliz \_\_, eu me chamo Seu Feliz.

\_\_ Ah, é? \_\_ respondeu fungando o homem que se parecia com o Seu Feliz. \_\_ Pois eu me chamo Seu Infeliz e sou o homem mais infeliz do mundo.

\_\_ Por que isso? \_\_ perguntou Seu Feliz.

\_\_ Porque é assim mesmo \_\_ respondeu Seu Infeliz.

\_\_ Você gostaria de ser tão feliz quanto eu? \_\_ perguntou Seu Feliz.

\_\_ Ah, eu daria tudo no mundo para ser feliz.

Infelizmente eu sou tão infeliz, que jamais poderei ser feliz \_\_ respondeu Seu Infeliz, desesperado.

Seu Feliz tomou logo uma decisão.

\_\_ Siga-me \_\_ disse ele.

\_\_ Para onde?

\_\_ Não discuta, venha \_\_ respondeu Seu Feliz.

E saiu pela pequena porta estreita e vermelha.

Seu Infeliz hesitou por um momento,

Depois resolveu seguir Seu Feliz.

Eles subiram a escada em caracol que

Virava e virava sem mais ter fim,

e se encontraram novamente na floresta.

\_\_ Siga-me \_\_ repetiu Seu feliz.

Juntos foram para a casa de Seu Feliz.

Seu Infeliz ficou bastante tempo em casa de Seu feliz.

Durante sua estada, algo de extraordinário aconteceu.

Vivendo no País do Sorriso, Seu Infeliz deixou

aos poucos de ser infeliz e começou a ser feliz.

Os cantos de sua boca foram se esticando.

Bem devagarinho,  
os cantos de sua boca foram se levantando.

E finalmente, pela primeira vez em sua vida,  
Seu Infeliz sorriu.  
Sim, ele sorriu!  
E ele riu! No começo bem baixinho,  
depois um pouco mais alto, e então, bem, bem alto.  
Enfim, ele explodiu numa risada colossal, enorme,  
monstruosa!

Seu Feliz ficou tão surpreso, que também começou a rir.  
Todos dois riram até não poder mais!  
Todos dois choraram de tanto rir.

Seu Infeliz e Seu Feliz continuavam a rir  
quando saíram de casa.  
Eles riam com tanta vontade que todos os que  
os viam, imitavam.  
E mesmo os pássaros nas árvores riam do fato  
de que alguém chamado Seu Infeliz  
não conseguisse parar de rir.

Pronto, a história acabou...  
Só mais uma coisinha:  
Se você se acha tão infeliz quanto o Seu Infeliz,  
Você sabe o que a fazer, não é?  
Levante os cantos da sua boca!

Esta é uma da série de histórias de personagens pitorescos criados por Roger Hargreaves, que simbolizam o comportamento humano, com suas personalidades distintas, seus defeitos e virtudes, nas mais diversas atitudes cotidianas, que refletem a realidade e as vivências infantis.

A narrativa dialogada favorece a dramatização, e o ambiente da história favorece a montagem do cenário: árvores, lago, montanha e com poucas personagens secundárias: flores, gato, cachorro, minhoca. Cumpre lembrar que a dramatização é uma atividade paralela à “contação” de histórias no projeto da PUC, perfeitamente válida para apresentar valores sociais, lingüísticos e literários. A brincadeira é mimética e, como disse Aristóteles, “os homens se comprazem no imitado”.<sup>37</sup> Assim, causa prazer ouvir a história e causa prazer apreciar sua representação. Esse prazer produz alegria e a alegria é terapêutica.

Percebe-se um paralelo dessa história com *Alice no País das Maravilhas*: a entrada pela árvore conduz a um mundo de contrários. Nesse

---

<sup>37</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. p. 71.



mundo subterrâneo prevalece a tristeza que, aparentemente, não tem um motivo válido para existir, pois *Seu Infeliz* não sabe porque é infeliz. Ele é “porque é assim mesmo”. A saída da árvore para a floresta – o ambiente mágico do País do Sorriso – transforma o infeliz em feliz. Cabe aqui o fator de identificação da criança doente com *Seu Infeliz*, que se encontra no mundo subterrâneo da tristeza e alheamento do mundo exterior e que logo poderá sair do hospital, com todas as possibilidades de voltar sorrir e ser feliz. A esperança de deixar a condição atual é uma mola propulsora emocional para a cura.

Os pesquisadores Laura Sandroni e Raul Machado<sup>38</sup> atestam que as histórias favoritas de crianças de diversas idades refletem seus conflitos emocionais e suas fantasias particulares. Lendo ou ouvindo, a criança identifica-se com esta ou aquela personagem, numa situação semelhante á alguma já experimentada , e isto pode ajudá-la a resolver seus problemas.

É interessante observar também o significado cromático das portas. A porta exterior da árvore do País do Sorriso é amarela e a porta da casa do *Seu Infeliz* é vermelha. O poeta Rimbaud, no soneto das vogais<sup>39</sup>, associa o vermelho á sangue escarrado:

A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu: voyelles

.....

I, pourpres, sang craché, rire des lèvres belles  
Dans la colère ou les ivresses pénitentes;

Assim, o vermelho da porta pode significar a doença, o mal físico. Lygia Bojunga, em *O meu amigo pintor*<sup>40</sup>, trabalha o significado das cores em paralelo às emoções e apresenta o vermelho como “uma cor complicada”, que expressa uma coisa que não se entende muito bem, apenas sente-se. As crianças hospitalizadas não entendem com clareza sua situação de doença, mas percebem que não estão bem, que há algo de errado com elas, pois, de

<sup>38</sup> SANDRONI, Laura; MACHADO, Raul. *A criança e o livro: guia prático de estímulo à Leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

<sup>39</sup> RIMBAUD. *Oeuvres*. Paris: Garnier, 1960.p. 110, apud SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. 2.ed. rev. aum. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 1968. p. 43,44.

<sup>40</sup> BOJUNGA, Lygia. *O meu amigo pintor*. 15. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997. p.13.

outra forma, estariam em casa, na escola, na rua, brincando com os amigos. Estão tristes, tão infelizes que parece não mais ser possível sentir de novo alegria de viver – exatamente como se sente *Seu Infeliz*. Segundo Lygia, “amarelo é uma cor contente”.<sup>41</sup> Portanto, a porta amarela indica felicidade, alegria – o estado permanente de *Seu Feliz*, que também é ilustrado como uma bola amarela com braços e pernas, lembrando o sol, que é o símbolo da vida e do calor metafórico.

O conto favorece a introspecção, pois a criança tem a oportunidade de refletir sobre seus sentimentos de tristeza e tem o alento que eles podem ser passageiros. Além disso, quando se achar muito infeliz, deduz que, se levantar os cantos da boca e esboçar um sorriso, sentir-se-á muito melhor. A introspecção, pela literatura, atrai as emoções do ouvinte ou do leitor e tem a capacidade de liberá-las. Assim, a tristeza pode ser expulsa, mesmo que por pouco tempo. A criança frágil ou doente está muito preocupada consigo mesma e aprecia textos que falem de seus problemas. Textos inócuos, vazios e pueris não lhe dizem nada e são entediantes. A universalização dos problemas é uma garantia de que não está sozinha na sua dor. Considerando-se que a leitura ou a narração da história pode produzir uma reação atrasada, mesmo quando se encontrar no seu quarto, de dia ou à noite, pode lembrar-se da história e sentir-se mais reconfortada.

Um outro elemento da história é o suspense: para onde leva a porta amarela? Quem mora do outro lado? Na narrativa oral, esse suspense é melhor explorado, com pausas significativas, instigantes, e a descoberta do mistério conduz ao prazer.

A concentração da energia emocional no conto implica o envolvimento da criança com a história. Ela penetra no universo ficcional, torna-se participante ativa das aventuras. Sai, portanto, de sua condição de inatividade física, liberta-se do tubo de soro e tem uma experiência vicária ao incursionar pelo simbólico e pelo imaginário.

Como a faixa etária das crianças é extremamente heterogênea, buscam-se contos que reflitam problemas comuns. Além disso, o final feliz

---

<sup>41</sup> BOJUNGA, Lygia. *O meu amigo pintor*. 15. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997. p. 9.

fornece segurança à criança de que a tristeza é passageira, o que restaura o significado da vida.

Cumprе lembrar que o ambiente onde acontece a atividade de narração das histórias, é terapêutico, pois se configura como completamente diferente do quarto hospitalar. É semelhante ao ambiente externo e indica que a criança está capacitada mentalmente, mesmo que impossibilitada das atividades físicas costumeiras. Assim, a terapia ambiental une-se à terapia da literatura.

Ressalte-se, ainda, o que o papel terapêutico do conto é defendido por uma médica psiquiatra, apaixonada por literatura para crianças, que trabalha no *Instituto Médico-Educativo de La Source* com crianças débeis mentais. Seu depoimento destaca a importância do imaginário no desenvolvimento e na interação social dessas crianças.<sup>42</sup>

A finalidade terapêutica das histórias não se restringe, entretanto, às crianças débeis mentais, mas alcança também as debilitadas fisicamente. Prova disso são os registros diários dos contadores de história que trabalham como auxiliares de pesquisa do projeto em tela. Tais registros corroboram a eficácia da *Hora do Conto* no explorar a Literatura Infantil como integradora no processo de cura que envolve mente e corpo. O código literário propicia uma relação lúdica entre texto e ouvinte e uma reintegração da criança com a realidade externa ao hospital. Tais narradores de histórias e poemas são os amigos dos poetas de que fala Platão.<sup>43</sup>

Concederemos certamente aos seus defensores, que não forem poetas, mas forem amadores da poesia, que falem em prosa, em sua defesa (...) E escutá-los-emos favoravelmente, porquanto só teremos vantagem, se se vir que ela é não só agradável, como também útil.

Cumprе explicar a escolha dos dois textos literários nessa análise. Constam dos anexos do Projeto tanto depoimentos dos seus efeitos benéficos, quanto desenhos das crianças a respeito destes textos.

<sup>42</sup> HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980. p.99-100.

<sup>43</sup> PLATÃO. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 7.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. Livro X, 607 d, p. 476.

Cabe, agora, a crítica aos procedimentos metodológicos da equipe do Projeto. É uma tarefa ingrata, visto que a atividade de narração de histórias para crianças hospitalizadas é, acima de tudo, um ato de amor. Entretanto, o rigor científico de uma dissertação exige que a subjetividade seja suplantada pela objetividade. Assim, deve-se registrar que, em que pese a boa vontade e o caráter humanístico dos integrantes do Projeto, observa-se uma falha na coleta dos depoimentos. Conforme o Relatório, anotam-se os depoimentos dos contadores de histórias, da pedagoga, da enfermeira-chefe e dos acompanhantes dos pacientes. Falta, entretanto, o principal, que é o depoimento das crianças. Muito embora a forma de avaliação centre-se no material produzido pelas crianças, tais como desenhos, pinturas e colagens, não há um resgate de suas impressões acerca da história contada. Contudo, poder-se-ia pensar que o desenho já é uma forma de aprovação da criança.

Observa-se que, ao trabalhar o texto, com estímulo, narração de histórias e atividades que exploram a sua temática, não houve muita preocupação com o literário. Não foi pedido para as crianças, por exemplo, escreverem um pequeno texto ou criarem uma história. As atividades ficaram restritas a desenhos, pinturas e colagens. Deve-se levar em conta, contudo, que a criança pobre, doente, internada pelo Sistema Único de Saúde, tem pouca capacidade de verbalização, expressando-se com mais facilidade por meio de desenhos.

A dramatização, utilizada com frequência no projeto, muito embora seja um recurso valioso para prender a atenção das crianças, ofusca um pouco o texto literário, que se coloca em posição secundária. Vale lembrar que a arte de narrar, com suas pausas em pontos significativos do enredo, é capaz de criar suspense e levando ao clímax, com o alívio da tensão, sendo perfeitamente suficiente para cativar e seduzir a criança e despertar o desejo de ler.

Conforme descrita na parte teórica, a biblioterapia configura-se como um processo dinâmico de interação entre o texto literário e leitor/ouvinte, servindo como fator de ajustamento psicológico e crescimento emocional. Para que tal processo aconteça, é necessário não apenas ler/ouvir, mas também trocar impressões acerca da história e traçar paralelos com sua

vivência. Nesse sentido, o projeto da PUC mostra-se deficiente, não cumprindo totalmente sua função terapêutica.

Cumpra lembrar, ainda, que o projeto passa por uma auto-avaliação, tanto da coordenadora quanto dos auxiliares de pesquisa, fator que implica em subjetividade. Falta o necessário distanciamento para, de maneira crítica e objetiva, verificar os pontos fracos.

Pelo exposto, posso concluir que o projeto em tela atingiu os objetivos a que se propôs, pois explorou a Literatura Infantil num ambiente de carinho e afeto; viabilizou a ampliação do horizonte de expectativa das crianças; proporcionou interação da literatura com a área médica; propiciou a comunicação com a realidade externa do hospital por meio dos textos literários e analisou o comportamento e reação das crianças aos textos lidos ou contados. Pode-se dizer, então, que, de maneira geral, o projeto atingiu o seu propósito máximo – o de humanizar o tratamento de doenças.

### **3.1.3 Projeto *Por uma Política de Incentivo à Leitura*, da UNIVILLE**

A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE firmou, oficialmente, em 1998, um termo de convênio de cooperação técnica com a Fundação Biblioteca Nacional visando ao estabelecimento de ações conjuntas na implementação de planos e programas voltados para a promoção e incentivo à leitura. Este convênio eixa-se na Política Nacional de leitura da Biblioteca Nacional – PROLER, que se constitui em um programa institucional que prevê sua ampliação por meio de planos de trabalho em diferentes organizações locais interessadas no fomento à leitura.

O Projeto *Por uma Política de Incentivo à Leitura*, da Universidade da Região de Joinville, nasceu a partir da proposta de Affonso Romano de Sant'Anna, então Presidente da Fundação Biblioteca Nacional, que, ao

participar do 1º. Seminário de Literatura do Curso de Letras, realizado na cidade de Joinville, Santa Catarina, em 1992, atentou para a possibilidade da criação de uma política de incentivo à leitura em Joinville, vinculada ao PROLER. O núcleo de Pesquisa em Literatura da UNIVILLE assume o papel de disseminador microrregional da leitura e em maio de 1994 organiza-se um Projeto piloto para uma política de incentivo à leitura em Joinville. Esclarece-se que os objetivos e a fundamentação filosófica serão transcritos do Projeto.

O objetivo geral do projeto-piloto é “atingir de modo gradual e sistemático o interesse pela leitura, criando a consciência de que o exercício de ler amplia a capacitação política do indivíduo”. Os objetivos específicos listam-se: primeiro, “desenvolver o nível de compreensão de leitura (cujos mecanismos básicos seriam núcleos de estudos e de leitura, dinamização de salas de leituras e um programa supervisionado de atividades)”; segundo, “envolver a comunidade no processo de conhecer /refletir/agir, subjacente ao domínio da leitura, imprescindível para o desenvolvimento social e para a aprendizagem” e terceiro, “estimular o prazer e o interesse pela leitura entre crianças e adultos, através de promoções sistemáticas”.

O projeto-piloto não apresenta referencial teórico e sua fundamentação filosófica foi colocada na justificativa, como segue:

Partindo do princípio de que o leitor não deve ser considerado um 'consumidor' inconsciente, cuja prática de leitura lhe foi imposta por estratégias encantatórias, mas que é, um ser em contínuo e mutante transformação para o exercício da cidadania, na sua formação se faz necessário uma ação interativa entre o binômio: realidade cultural/leitor. Binômio não efetivado, segundo a avaliação de pesquisadores ligados à Fundação Biblioteca Nacional, que ao analisarem as políticas de promoção de leitura detectam o afastamento do livro como decorrente de equívocos iniciatórios devido a pequena valorização e precariedade de acesso ao texto impresso na nossa tradição cultural. Alterar esta situação significa: incentivar a leitura como fator de aperfeiçoamento do indivíduo; optar pela formação de professores; ampliar as discussões e informações sobre o livro; multiplicar espaços comunitários de leitura; criar mais espaço produtivo e uma abertura à criatividade e ao científico.

Na sua primeira etapa o Projeto apresenta metas implementadoras e sustentadoras, que são colocadas em prática na segunda etapa em que a UNIVILLE opera em rede com o PROLER. Formandos do Curso de Letras, sob a coordenação da Professora Taíza Mara Rauen de Moraes,

desenvolvem atividades de Estágio Curricular Supervisionado em hospitais do Município, visto que 50% do estágio pode ser realizado na comunidade. Para tanto, é firmado um Termo de Compromisso entre a UNIVILLE, Hospital e estagiários, com a finalidade de propiciar a formação técnico-profissional e complementação do processo de aprendizagem ao formando.

Existem de 12 a 15 projetos anuais de leitura em espaços comunitários e hospitais na ala pediátrica. São formados 4 grupos de alunos, que podem variar entre 2 e 5 componentes, os quais fornecem suporte à “contação” de histórias. Cada grupo monta seu projeto e atua uma semana por mês. O relatório das atividades desenvolvidas é individual.

Como modelos dos projetos desenvolvidos pelos alunos, têm-se cinco projetos e respectivos relatórios que foram disponibilizados pela coordenadora com o consentimento dos alunos, com a finalidade de utilização na presente pesquisa: *O prazer de ler*, *Da leitura de mundo para a leitura do mundo*; *Ler é transformar-se*; *Viajar no conhecido e no desconhecido: prêmio para os que se deixam levar pelos prazeres da leitura e Despertando o prazer pela leitura através do ato de ouvir histórias*.

Os textos literários apresentados às crianças hospitalizadas repetem-se nos Projetos. Desta forma, os mesmos autores e livros são utilizados em vários Projetos. Entretanto, como é grande a rotatividade das crianças, dificilmente a mesma história é contada duas vezes à mesma criança.

As histórias são narradas ou lidas e dramatizadas para as crianças hospitalizadas, num clima de festa e encantamento, em que todos os presentes – crianças e adultos – se deixam levar pelas palavras e esquecem o sofrimento pelo qual aquelas estão passando. Os sorrisos, os olhos brilhando, o semblante tranqüilo demonstram que uma história é poderosa para encantar e para aliviar o sofrimento pelas doenças.

Durante o ano 2000, o Projeto *Por uma política de incentivo à leitura* processou-se com formandos voluntários, que trabalharam sem o vínculo de estágio em hospitais. Em junho, a observação de uma sessão de “contação” de histórias, propiciou-me uma melhor compreensão, de caráter geral, dos procedimentos metodológicos adotados no Projeto da UNIVILLE e seus subprojetos, pois o padrão de execução das atividades é o mesmo. O grupo,

formado por quatro moças e um rapaz, sob a orientação da professora Taíza Mara Rauen de Moraes chegou ao Hospital Regional Hans Dieter Schmidt com caixas de papelão contendo fantasias e lembrancinhas. Na sala de enfermagem da Ala Pediátrica, que também funciona como uma pequena biblioteca, montada pelos participantes do Projeto, quatro formandos caracterizaram-se de borboletas, duas amarelas e duas azuis. Uma formanda caracterizou-se de vento, com trajes brancos. A seguir, foi montado o cenário: pequenos canteiros com flores e borboletas de diversas cores, mas cada qual no seu canteiro. Em seguida o grupo dirigiu-se à Sala de Recreação, ambiente agradável, com desenhos nas paredes e cadeiras coloridas. Enquanto os demais participantes arrumavam o cenário, o “ventinho” foi a todos os quartos convidar as crianças e acompanhante para ouvirem a história do dia. Depois que todos se acomodaram, o grupo apresentou o livro que seria lido, citou o autor e passou à leitura da história, acompanhada de dramatização. O texto escolhido é *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha. A narrativa versa sobre duas borboletas crianças. Romeu é uma borboleta azul que vive no canteiro de miosótis e Julieta é uma borboleta amarela que mora no canteiro das margaridas. Ambos desejam voar para outros canteiros e conhecer o mundo, mas a proibição dos pais os impede, pois nesse reino todas as coisas são separadas por cor. A curiosidade de atravessar as fronteiras impostas é mais forte do que o medo da desobediência e, instigados pelo amigo ventinho, saem voando de flor em flor e de canteiro em canteiro, até perderem-se na floresta. Os pais, ainda que preocupados pelo sumiço dos filhos, não se atrevem a sair de seus canteiros. Uma margarida conta o que se passou e aumenta a preocupação de todos. Quando anoitece, os pais das borboletas desaparecidas criam coragem, saem de seus respectivos canteiros e juntos, auxiliados pelo senhor Vento e dona Ventania, saem à procura dos filhos. As outras borboletas juntam-se na missão de salvamento e por fim Romeu e Julieta são encontrados. Na primavera seguinte, naquele reino, não há mais segregação de cor; os canteiros estão repletos de flores coloridas e as borboletas voam livremente entre eles.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> ROCHA, Ruth. *Romeu e Julieta*. Ilustrações de Cláudio Martins. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999.



Constatei que as crianças e os acompanhantes ouviam atentamente a leitura dramatizada e emocionaram-se com as peripécias de Romeu e Julieta. Ao final da leitura e dramatização as “borboletas” e o “ventinho” conversaram com os pequenos ouvintes e distribuíram lembrancinhas: borboletas e flores. Foi realizado um sorteio de livros infantis entre os presentes e foi incentivada a leitura como atividade prazerosa.

A observação mostrou que os resultados das atividades foram gratificantes. Tanto as crianças como seus pais, principalmente os últimos, envolveram-se emocionalmente com a história, pois riam ou lamentavam conforme o desenrolar da narrativa. As crianças esqueceram-se de que estavam em ambiente hospitalar e divertiram-se como se estivessem em um teatro. Deu para perceber a alegria dos pais ao verificar o efeito benéfico que a história estava proporcionando a seus filhos. Muitas mães fizeram questão de levar também uma lembrancinha para casa. O ponto negativo foi o número de exemplares doados para sorteio. Como algumas crianças ficaram sem receber um livro, percebeu-se a frustração delas.

Aqueles contemplados folheavam o livro com avidez, deslizavam as mãos pelas folhas coloridas, cheiravam, encostavam-no ao peito. Era um outro mundo que se descortinava: colorido, cheio de figuras mágicas. Cumpre lembrar que cada folha do livro era mostrada à medida que se desenrolava a história. Leitor e ouvintes interagiram com alegria, passeando, como diria Umberto Eco, “pelos bosques da ficção”.<sup>45</sup>

Se a fantasia tem sentido compensatório, então se pode dizer que a leitura da história proporcionou uma experiência emocional catártica. De acordo com Yunes & Pondé

O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

<sup>46</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p.47.

### 3.1.3.1 Projeto *O prazer de ler*

O Projeto *O Prazer de ler* foi denominado e desenvolvido pela formanda Vera Lúcia T. A. Guimarães sob orientação da professora do Curso de Letras Taíza M.R. de Moraes, de agosto a dezembro de 1995, tendo como população alvo, as crianças internadas na ala pediátrica do Hospital Dona Helena de Joinville.

O objetivo da acadêmica, de acordo com o objetivo do Projeto-matriz, foi possibilitar às crianças o contato com pequenos textos literários e despertar-lhes o gosto pela leitura.

O projeto em tela, além da escolha do nome, possibilitou a escolha também da sua fundamentação teórica e, no presente caso, embasou-se nos trabalhos de caráter teórico e ensaísta sobre a leitura e textos para crianças, de Abramovich<sup>47</sup>, Magnani<sup>48</sup>, Martins<sup>49</sup>, Yunes<sup>50</sup> e Yunes & Pondé<sup>51</sup>.

A partir desse momento passa-se a descrever os procedimentos do Projeto pelo Relatório da formanda, visto que a atividade começou antes mesmo do embrião da presente dissertação.

A formanda procurou utilizar textos apropriados à idade das crianças, em que a leitura e a dramatização faziam parte do processo de despertar o prazer de ler. A pesquisadora preocupou-se em desenvolver a oralidade como prática capaz de proporcionar aos participantes a troca de idéias e o exercício da reflexão sobre o real e o imaginário. A escolha das leituras incidiu sobre textos curtos, de temática relacionada com o dia-a-dia das crianças e ilustrados com figuras coloridas enfocando uma visão diferente do mundo a fim de possibilitar algumas ponderações sobre o assunto contado ou

---

<sup>47</sup> ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

<sup>48</sup> MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: M. Fontes, 1989.

<sup>49</sup> MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

<sup>50</sup> YUNES, Eliana. *Para entender a proposta do PROLER*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

<sup>51</sup> YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

lido. Antes de começar a leitura ou narração, a título de estímulo, procedia-se à identificação do grupo. A seguir era apresentado um questionamento relativo a problemas envolvidos na história. Texto e ilustrações complementares eram apresentados paralelamente. No momento seguinte abria-se espaço para discussão e impressões pessoais sobre o texto narrado. Por último, pequenas lembranças ligadas ao tema do texto eram distribuídas às crianças, em forma de dobraduras ou marca-páginas confeccionadas pela estagiária. Tais lembrancinhas vinham acompanhadas de mensagens de incentivo à leitura ou continham o título do texto e o nome do autor.

O Projeto foi desenvolvido na ala pediátrica do Hospital, meia hora por semana, em sala ambiente apropriada, com a presença do maior número possível de crianças internadas. A faixa etária do público-alvo variou de cinco a treze anos, contando também com a presença de alguns dos pais de pacientes.

Na avaliação do Projeto, a formanda constatou que nem todas as crianças tinham, anteriormente, tido contato com a leitura, visto que os pais não cultivavam o hábito de ler ou contar histórias. Muitas dessas crianças reagiram, de início, com indiferença aos textos apresentados, mas quando se lhes apresentou textos com experiências das personagens que se afiguravam semelhantes às suas, a reação foi de evidente entusiasmo. Por outro lado, as crianças que tinham o hábito de ouvir histórias de seus pais ou da professora, participavam mais ativamente e, quando solicitadas, contavam suas próprias histórias. De maneira geral, o contato com a leitura fora do ambiente doméstico e escolar mostrou-se rico e inusitado. Para a maioria das crianças, o tempo destinado a esse contato, segundo depoimentos colhidos logo após cada apresentação, poderia ser mais longo e repetido mais vezes na semana. Muitas delas chegavam a pedir que se contasse mais uma história, ao notar que a apresentação estava chegando ao fim. E nesse clima de envolvimento, os pais também tiveram uma participação ativa, principalmente os que possuíam maior escolaridade, aprovando a iniciativa da UNIVILLE, solicitando que esse projeto fosse efetuado com mais frequência. A entidade hospitalar acolheu o projeto de forma receptiva ao verificar que as histórias contadas amenizavam o ambiente tenso da pediatria.

Nas suas considerações finais, a estagiária salientou os resultados positivos obtidos com o programa de leitura com as crianças internadas: diversão inusitada aos pacientes, trazendo um pouco de alívio num período de visível sofrimento. Têm-se como repercussões favoráveis uma matéria sobre as atividades elaborada pelo jornal de circulação interna do Hospital e uma reportagem gravada pela SBT, levada ao ar em 21 de outubro no Jornal SBT. A formanda considerou-se gratificada ao prestar um serviço humanitário e sugeriu a ampliação de horas e dias da semana das sessões de leitura a serem desenvolvidas pelos futuros estagiários.

### **3.1.3.2 Leitura crítica do Projeto *O Prazer de ler***

As considerações críticas a respeito do projeto em questão obedecem a duas orientações. A primeira diz respeito à análise da adequação ou não dos textos apresentados às crianças e a segunda centra-se nos procedimentos metodológicos adotados no decorrer das atividades lúdico-terapêuticas. Vale lembrar que essa avaliação assenta-se no Relatório Final das atividades, elaborado pela formanda.

O cuidado em oferecer textos apropriados à idade das crianças também foi objeto de análise e aprovação. A formanda buscou textos curtos, que não cansassem e que permitissem manter o interesse durante toda a atividade de “contação”, pois sabe-se que crianças doentes têm dificuldade de concentração e dispersam facilmente sua atenção.

Preliminarmente existe a necessidade de colocar essas considerações críticas num quadro de perspectiva de uma dissertação, porquanto essas atividades, que se configuram em histórias de carinho e afeição, criam um envolvimento emocional que torna difícil a avaliação objetiva. Assim, tendo sempre em mente essa particularização, apresenta-se

uma amostragem, com o texto *A casa sonolenta*, de Audrey Wood<sup>52</sup>, com ilustrações de Don Wood, da Coleção *Abracadabra*, visto a estagiária ter utilizado toda a coleção da autora na atividade de narração de histórias. O texto é uma narrativa versificada muito interessante que prende a atenção na seqüência dos fatos que se desenrolam num crescendo. Na primeira página aparece a casa com as janelas cerradas e uma chuva torrencial. As páginas seguintes mostram um único ambiente – um quarto – em que todos dormem: a avó, o menino, o cachorro, o gato e o rato. Somente a pulga está acordada e, ao picar o rato, desencadeia uma série de acontecimentos fazendo todos acordarem. A última página mostra um dia ensolarado, a casa com as janelas abertas e todos no quintal:

Era uma vez  
uma casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
Nessa casa  
tinha uma cama,  
uma cama aconchegante  
numa casa sonolenta  
onde todos viviam dormindo.  
Nessa cama  
tinha uma avó,  
uma avó roncando  
numa cama aconchegante  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
Em cima dessa avó  
tinha um menino,  
um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
Em cima desse menino  
tinha um cachorro,  
um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
Em cima desse cachorro  
tinha um gato,  
um gato ressonando,  
em cima de um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,

numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
Em cima desse gato  
tinha um rato,  
um rato dormitando,  
em cima de um gato ressonando,  
em cima de um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
E em cima desse gato  
tinha uma pulga...  
Será possível?  
Uma pulga acordada,  
em cima de um rato dormitando  
em cima de um gato ressonando,  
em cima de um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.  
Uma pulga acordada,  
que picou o rato,  
que assustou o gato,  
que arranhou o cachorro,  
que caiu sobre o menino,  
que deu um susto na avó,  
que quebrou a cama,  
numa casa sonolenta,  
onde ninguém mais estava dormindo.

<sup>52</sup> WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. Ilustrações Don Wood. 16.ed. São Paulo: Ática, 2000.

É possível visualizar a aplicação de tal texto que permite a identificação, a introspecção, a projeção e a catarse defendidas por Caroline Shrodes.<sup>53</sup>

A criança pode, facilmente, identificar-se com o menino sonolento. Sob a ação de medicamentos e debilitada devido à doença, a criança hospitalizada encontra-se, na maior parte do dia e da noite, na cama, dormindo.

Além disso, o texto permite explorar, como contraponto à solidão hospitalar, a companhia da avó e de alguns animais de estimação tão caros à infância como o gato e o cachorro, dormindo juntos com o menino. É uma forma simpática de representar o mundo exterior e trazê-lo para o hospital, lugar asséptico, que não permite a inclusão de bichos domésticos, e muito menos nocivos, como o rato e a pulga. É possível que a história sirva como função terapêutica de compensação simbólica das perdas do mundo real.

Por um lado, o absurdo da situação – todos dormindo juntos na mesma cama, um, em cima de outro – é risível e, portanto, terapêutico. As emoções de tristeza e medo são liberadas e explodem em riso ante o desfecho da história, ocasionado pela picada da pulga no rato. Assim o texto, ao liberar as angústias, torna suportável o cotidiano de soros, agulhas e remédios, aliado à ausência dos familiares. É a catarse do divertimento, de que fala Luiz Costa Lima.<sup>54</sup>

Por outro, a introspecção, de caráter terapêutico, pode levar a criança a refletir sobre o seu estado atual de inatividade e sonolência e a atentar para a possibilidade de, em um futuro próximo, sair do torpor em que se encontra e acordar para a vida e o mundo exteriores ao hospital, brincando ao sol no quintal de sua casa, com animais e parentes.

Também o fato de o menino da história fica feliz ao acordar e logo partir para as brincadeiras ao ar livre serve de esperança e projeção dos anseios de liberdade. A criança hospitalizada pode projetar seus sentimentos

---

<sup>53</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. 1949. 344 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkley.

<sup>54</sup> LIMA, Luiz Costa. *Por que Literatura*. Petrópolis : Vozes, 1969. p. 36.

sobre os sentimentos da personagem, fazendo ligação da história com o seu caso, e, nesse processo, a dor é expelida para fora.

Vale lembrar, aqui, as palavras de Ratton<sup>55</sup>, para quem as experiências da leitura são armazenadas, indo além do momento da fruição do texto literário; produzem aporte emocional para superar os problemas; ajudam na adaptação à vida hospitalar e favorecem a socialização pela participação em grupo.

Vale lembrar também o pensamento de Antonio Candido que louva o discernimento de Rousseau em tratar a criança não como um adulto em miniatura, mas como “um ser com problemas peculiares, devendo o adulto esforçar-se por compreendê-lo em função de tais problemas”.<sup>56</sup> É compreensível, então, que os textos infantis não possuam a densidade de um texto para adultos. Mas, como lembra Candido, é necessário cuidar para não cair no extremo oposto e considerar a criança “uma espécie de ser diferente, que é preciso tratar como se vivesse à parte, num mundo também diferente”.<sup>57</sup> Assim é que o texto *A casa sonolenta* retrata uma situação verossímil, em que criança, adulto e animais convivem em harmonia e em que o sono de todos é perturbado por um único elemento.

Um outro aspecto a ressaltar configura-se na qualidade do livro, cujas ilustrações, abundantes e sedutoras, não ofuscam o texto escrito que, pela versificação repetitiva, é capaz de prender a atenção do ouvinte e convidá-lo à repetição particular, obtendo assim a melhor fruição do prazer estético.

Essa repetição salienta a oralidade subjacente ao texto escrito. É necessário, também, mencionar a performance que acompanha a narração. Pela amostragem do já citado projeto observado em junho de 2000, é possível visualizar a atuação da narradora desse Projeto, e, assim, inferir o alcance de sua interpretação. De acordo com Zumthor, a “oralidade é uma abstração; somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as

---

<sup>55</sup> RATTON, Ângela Maria Lima. *Biblioterapia*. R.Esc. Bibliotecon., Belo Horizonte, v. 4, n.2, p. 198-214, set. 1975.

<sup>56</sup> CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000. p. 41.

<sup>57</sup> *Ib.* p. 42.

coisas”.<sup>58</sup> E continua: “o texto é legível (...) a obra foi ao mesmo tempo audível e visível” e “do texto, a voz em performance extrai a obra”.<sup>59</sup> A performance, portanto, “aparece como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida aqui e agora”. É “um jogo de aproximação e de apelo, de provocação do Outro”.<sup>60</sup>

Dessa forma, embora a performance não seja objeto de crítica da presente dissertação, não poderia passar sem ser mencionada, tendo em vista seu caráter de manifestação artística e merecedora de uma apreciação estética distinta.

Assim, a voz da narradora de histórias propicia o toque mágico no lúdico e no terapêutico, à medida que concilia literatura e terapia, pois não se restringe à atividade de narrar, mas procura fazer as crianças trocarem idéias e realizar um exercício de reflexão entre o real e o imaginário.

Tal exercício é benéfico aos espíritos sonolentos, pois como disse Proust:

... a leitura pode tornar-se uma espécie de disciplina curativa e se encarregar, por incitações repetidas, de reintroduzir perpetuamente um espírito preguiçoso na vida do espírito. Os livros desempenham então um papel análogo ao dos psicoterapeutas para certos neurastênicos.<sup>61</sup>

Claro está que, para agir como instrumento de caráter terapêutico, os textos literários exigem procedimentos especiais. Buscou-se, portanto, no projeto, indicações sobre os métodos utilizados pela contadora de histórias.

Constatou-se, também, a preocupação da estagiária em desenvolver a oralidade como prática eficaz de troca de idéias. Antes de começar a narração, todas as crianças se identificavam, quebrando o natural constrangimento. E, ao final do texto, discussões e impressões pessoais se configuraram como marca identificadora do projeto. Ao assim fazer, a estagiária abriu espaço para as crianças tímidas e arredias apresentarem

<sup>58</sup> ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9.

<sup>59</sup> *Ib.* p. 220.

<sup>60</sup> *Ib.* p. 222.

<sup>61</sup> PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1991. p. 33.



seus pontos de vista e expressarem seus sentimentos, o que é extremamente salutar. Ao proceder dessa forma, realizou a prática da biblioterapia.

A dramatização associada ao processo da leitura e as lembrancinhas ofertadas ao final da atividade serviram apenas como complementos à memorização dos textos, que foram a grande vedete. Tanto é que tais lembrancinhas continham o título do texto e o nome do autor acompanhadas de mensagens que incentivam a leitura.

Diante das considerações aqui apresentadas, constata-se que a estagiária, tanto na escolha do texto quanto na metodologia as atividades, cumpriu perfeitamente seu objetivo de despertar nas crianças o gosto pela leitura, pois os depoimentos da população-alvo permitem chegar a tal constatação. Cabe salientar, também, a aprovação do hospital, ao publicar, no jornal de circulação interna, uma matéria elogiando as atividades de narração de histórias e a reportagem gravada pela SBT com igual propósito.

### 3.1.3.3 Projeto *Da leitura de mundo para a leitura do mundo*

Esse projeto configura-se em uma pesquisa do Estágio Curricular Supervisionado da UNIVILLE, sendo desenvolvido pelo formando Rubens Friedrichsen sob a orientação da professora Taíza M.R. de Moraes e aplicado na Pediatria do Hospital Dona Helena, no período de agosto a dezembro de 1996.

A proposta do formando foi de manter-se afastado do modelo pedagógico e trabalhar a leitura, transcrevendo suas palavras, “num processo paulatino, como uma necessidade que desvela uma nova dimensão para a vida, natural e prazerosamente”.

O objetivo do Projeto consistia em formar novos leitores e mostrar a importância pelo gosto e pelo interesse da leitura, integrado, assim, no Projeto *Por uma Política de Incentivo à Leitura*.

A fundamentação teórica do Projeto foi baseada nos estudos de Zilberman<sup>62</sup>, Lajolo<sup>63</sup>, Geraldí<sup>64</sup>, Silva<sup>65</sup> e Klein<sup>66</sup>, sobre a leitura e o leitor.

A aplicação do Projeto teve por público-alvo crianças de 2 a 11 anos, acometidas de diversas enfermidades, na sala de Pediatria do Hospital. Os textos foram adaptados às crianças na faixa etária inferior a 5 anos, tendo sido realizadas dramatizações pertinentes ao tema.

Suas sessões de narração, algumas vezes intercaladas com dramatizações, foram um estímulo à leitura para crianças, que, mesmo escolarizadas, não recebiam o devido incentivo na escola.

A metodologia preparatória para a aplicação das atividades constou, primeiro, da pesquisa de livros infantis para averiguar a qualidade das histórias e sua adequação à idade das crianças; segundo, foram efetuadas as leituras para, então, fazer-se a seleção das mesmas; terceiro, realizaram-se as leituras para melhor desenvolvimento do trabalho. A programação do que

---

<sup>62</sup> ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

<sup>63</sup> LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

<sup>64</sup> GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

<sup>65</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1981.

<sup>66</sup> KLEIN, Lígia Regina. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

iria ser lido a cada mês, com o nome do livro e seu autor era colocada no mural da Pediatria.

No que diz respeito à avaliação dos resultados do projeto, o estagiário optou pela utilização de gráficos que mostravam o índice de atenção das crianças. Constatou o bom acolhimento e a participação dos pequenos pacientes, que, chegando à sala de pediatria ressaabiados e desinteressados, logo se sentiam envolvidos pelo encantamento da leitura. Apesar de não detalhar a questão da performance, na auto-avaliação faz menção apenas ao contar. Atentos e curiosos pelas palavras que saíam dos livros, esqueciam-se da dor e esboçavam sorrisos de alegria. Por meio de uma análise estatística, formando constatou que 75% de crianças que não sabiam ler adoravam que se lhes contassem histórias e que 25% de crianças que já sabiam ler, assim não o faziam por desinteresse, por causa da televisão e da preguiça, dentre outros fatores. O pesquisador concluiu que a falta de incentivo dos pais e professores tinha ocasionado o processo de abandono da leitura que, escolarizada, perdia o sabor e o encanto. Cumpre ressaltar que sua avaliação foi muito precisa, pois adotou métodos científicos.

### 3.1.3.4 Leitura crítica do Projeto *Da leitura de mundo para a leitura do mundo*

A atividade aqui denominada, nesta dissertação, de leitura crítica, envolve dois procedimentos. O primeiro diz respeito à análise do texto literário e sua adequação à função terapêutica da leitura, e o segundo, aos procedimentos metodológicos das atividades executadas no Projeto. Esses dois critérios foram utilizados para evitar a subjetividade. Deve-se ressaltar, também, que os dados para a leitura crítica foram obtidos no Relatório Final do Estágio.

A escolha do texto-alvo da leitura para verificar a pertinência do texto literário à função terapêutica incide sobre a história *Lúcia Já-Vou-Indo*, de Maria Heloísa Penteado.<sup>67</sup> A Autora, que também é ilustradora, escreveu essa história em 1949, para a Página Feminina de *O Estado de São Paulo*. O texto passou por uma reelaboração em 1978, com ilustrações da autora.<sup>68</sup> Nesse mesmo ano foi considerado *Altamente Recomendável para Crianças*, pela FNLIJ.

Reproduzo, abaixo, o texto em tela, para facilitar minha exposição.

Lúcia-Já-Vou-Indo não sabia andar depressa. De maneira nenhuma. Andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho e pensava mais devagar ainda.

Muito natural, pois ela era uma lesma.

Um dia, Lúcia recebeu um convite para uma festa. Levou o dia inteiro para ler o bilhete que dizia assim:

"Chís-pa-Foguinho, a libélula, convida você para uma festa dançante, embaixo do Pé de Maracujá, às oito horas da noite do dia 30 de janeiro. Comes e bebes, muita música, muita alegria, tudo do bom, do melhor e de graça".

—Juro que vou chegar na hora! — disse para si mesma. E começou a lembrar as muitas festas que havia perdido por chegar sempre atrasada. Ao aniversário da Maroquinha Cocínela, que era sua vizinha, chegou um dia depois da festa. Ao casamento do grilo João das Pintas com Sarapintada, chegou tão tarde que foi encontrar o casal já com um filhinho.

Nesse instante, o relógio da sala bateu três horas da tarde e Lúcia teve um sobressalto.

Pois não é que já perdera duas horas pensando naquelas coisas? E começou a se arrumar afobadamente.

<sup>67</sup> PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia-Já-Vou-Indo*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2000.

<sup>68</sup> COELHO, Neily Novaes. *Dicionário crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: séculos XIX e XX*. 4.ed. rev. Ampl. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1995. p.740.

Pôs na cabeça uma peruca de cachinhos com um laçarote de fita cor-de-laranja, e com isso perdeu um dia inteirinho.

Encheu uma cesta com brotinhos de alface para ir comendo pelo caminho, e lá se foi mais um dia. Deu corda no relógio para que não parasse na sua ausência e outro dia perdeu.

Só faltava fechar a casa e ela perdeu nesse serviço mais um dia.

Enfim a molenga se pôs a caminho, tendo exatamente três dias para chegar ao Pé de maracujá que não era muito longe.

Chegou o dia da festa e ela ainda estava andando. Pelo caminho encontrou muita gente que também ia para lá. Viu dona Içá, com a cinturinha apertada num cinto de fivela de ouro, de braço dado com o marido de camisa listada e boné. Viu Lili Taturana toda besuntada de brilhantina para que seus pelinhos não ficassem arrepiados. Viu Zé Caramujo de cachecol xadrez enrolado no pescoço. Viu as formiguinhas Quem-Quem numa longa fila, comportadas e quietinhas como meninas de orfanato a passeio num domingo. Viu abelhas, besouros, pernilongos, vespas e mil outros bichinhos. Todos passavam por ela e sumiam ao longe.

\_\_ Depressa, Lúcia, assim você não chega! \_\_ diziam de passagem.

E ela respondia mastigando devagarinho um brotinho de alface:

\_\_ Já vou indo ... Já vou indo ... \_\_ e se esforçava, pensando que estava andando um bocadinho mais depressa.

Que engano! Quase não saía do lugar.

Enfim, ela começou a ouvir a orquestra das cigarras. Estou pertinho, pensou. Mais algumas horas e estou lá.

E seu entusiasmo era tamanho que até conseguiu, de fato, andar um pouquinho mais depressa.

\_\_ Olha a pedra no caminho! \_\_ gritou nesse instante João Barata do Mato, que também ia indo para a festa.

Aviso inútil, porque Lúcia- Já-Vou-indo a viu muito bem.

Era a Maria Redonda, uma pedra perversa que gostava de pregar peças nos outros. Ficava sempre no meio do caminho, de propósito, para que tropeçassem nela e caíssem. Então ria de se sacudir toda.

Eu vou me desviar dela, pensou a lesminha. Mas a coitada pensava mais devagar ainda do que andava. Por isso não teve tempo de se desviar. Tropeçou e caiu. Mas não se machucou porque caiu muito devagarinho. Tão devagarinho que a pedra nem achou graça.

Lúcia levantou-se, arrumou a peruca que se havia entortado na cabeça e foi buscar a cestinha que havia rolado longe. Nisso, perdeu um dia e mais outro.

Quando chegou ao Pé de Maracujá, não havia mais nem sinal da festa, a tão esperada, comentada e suspirada festa.

Quem achou graça no caso, foi o Pé de Maracujá. Começou a bater uma folha na outra e a cantar assim:

"A Lúcia-Já-Vou-Indo

Vinha vindo, vinha vindo,

Tropeçou numa pedrinha,

Foi caindo, foi caindo! "

Mas Lúcia não achou graça nenhuma. Chorou muito o seu chorinho vagaroso de lesma: uma lágrima por hora, um soluço a cada meia hora.

Chorou, chorou, mas seu choro manso não conseguiu acordar a Libélula Chispa-Foguinho que dormia cansada da festa. Ela só escutou o chorinho da lesma no outro dia, quando acordou.

\_\_ O que será isso? \_\_ a libélula disse e foi espiar. Viu a pobre Lúcia chorando, compreendeu tudo e ficou morrendo de pena.

Foi buscar uns docinhos que sobraram da festa e ofereceu-os a Lúcia. Conversou bastante com ela para ver se a consolava, e nada. Lúcia-Já-

Vou-Indo continuava com o seu choro em câmara lenta e depressa a libélula se cansou. Numa última tentativa, ela disse:

— Sabe, Lúcia, quem vai dar uma festa agora é você. Sendo a festa na sua casa, é impossível você chegar atrasada.

A lesminha ficou pensando naquilo e, como pensava muito devagar, a libélula chamou as irmãs e, ligeiras como foguetinhos, foram à casa de Lúcia, prepararam tudo e distribuíram os convites.

Credo! A família da libélula era toda elétrica. Zás-trás e tudo ficou pronto. Só faltava colocar a Lúcia dentro de casa para receber os convidados.

Enquanto isso, Lúcia-Já-Vou-Indo, que já tinha acabado de pensar e estava encantada com a idéia, vinha vindo o mais depressa que podia. Talvez, dentro de alguns dias \_ se não tropeçasse outra vez na pedra Maria Redonda \_ estivesse em casa.

E a libélula Chispa-Foguinho tinha agora um problema: os convidados já estavam chegando e a festa não podia começar porque a dona da casa estava fora. Como trazer Lúcia o mais depressa possível?

Cric!... A libélula deu um estalinho. Já descobrira a solução. Num abrir e fechar de olhos, explicou tudo às irmãs e foram buscar A Lúcia.

Puseram a molenga em cima de uma folha de capim e vieram voando trazendo a folha pelos ares. Danadas como elas só, em dois minutos a lesma estava em casa. Isso, apesar de ter caldo da folha três vezes.

Foi assim, oh maravilha! Pela primeira vez na vida, Lúcia-Já-Vou- Indo assistiu a uma festa inteirinha, do começo ao fim.

Essa história, que faz parte da Série Lagarta Pintada, é uma encantadora narrativa sobre uma lesma que sempre chega atrasada aos compromissos, muito bem escolhida pelo estagiário, que tinha como proposta utilizar textos de qualidade em seu projeto.

De acordo com Johan Huizinga<sup>69</sup>, o texto poético se configura como um jogo, pois o escritor cria um ambiente de tensão para cativar o leitor e prendê-lo ao texto que culmina com a dissensão causada pelo final feliz. Este pensamento é reforçado por Roland Barthes, quando diz ser preciso "que haja um jogo" na leitura de um texto, ao mostrar que "se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer".<sup>70</sup> Mas, continua o ensaísta, mesmo ao escrever no prazer o escritor não tem assegurado o prazer do leitor. O espaço da fruição da linguagem "é a escritura", que tem de dar provas de que deseja o leitor.<sup>71</sup> A teoria casa-se perfeitamente com as atividades que o texto enseja, pois a narrativa, pela riqueza dos detalhes, pelo ludismo da história e pelo final feliz, pode conceber efeitos terapêuticos.

<sup>69</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Martins. São Paulo: Perspectiva, 1980.

<sup>70</sup> BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 9.

<sup>71</sup> *Ib.* p. 11.

Observa-se que, muito embora a história trate de bichos pequenos, a Autora não se vale em excesso de diminutivos afetivos que geralmente transformam a narrativa em pieguice. A narrativa faz apelo ao antropomorfismo, ao atribuir ações conscientes aos animais, à pedra e ao pé de maracujá, o que é perfeitamente poético, uma vez que a ficção não é cópia do real. Porém, não se esquivava de colocar a agressividade da pedra que, maligna, ri-se da desgraça da lesma, do pé de maracujá que se diverte com o tombo dela. Há uma evidente analogia dessa narrativa com a fábula, porém ela não apresenta o tom moralizante que marca as narrativas fabulísticas de Esopo, Fedro e La Fontaine. Também não há punição para os malvados. Nesse sentido, pode-se dizer que o texto escolhido pelo estagiário manteve-se, de fato, afastado do modelo pedagógico clássico, conforme a intencionalidade do formando.

Cumprido ressaltar, ainda, o humor implícito no texto, que tem caráter terapêutico. A lesma é tão vagarosa que chega a ser cômica e, muito embora passe por situações trágicas como cair e perder a festa, tais situações são resolvidas pelo final feliz. O clima da festa, aliado ao fato de a lesma ter enfim conseguido participar em uma, e ainda mais como anfitriã, produz alegria e obscurece o seu estado anterior de deslocada, inserindo-a no convívio social com seus semelhantes.

O processo de identificação é possível pela situação das crianças, que, em sentido motor, encontram-se com os movimentos tolhidos em função da doença, seja pelo estado debilitado, seja pelo uso de soros e sondas. Assim, podem perfeitamente identificar-se com *Lúcia-Já-Vou-Indo*, pois além da questão da agilidade, estão perdendo as festas enquanto os outros as fruem.

A compensação advém do fato de que, assim como *Lúcia* pôde, enfim, participar de uma festa – e isto devido aos amigos – elas também poderão fazê-lo. A própria sessão de contação de histórias é uma festa, pois, como relata o estagiário, os pequenos chegavam ressentidos e indiferentes, mas logo se deixavam envolver pelo encanto da leitura. Alie-se à narração do texto, a presença do contador, que é amigo, e das outras crianças, que são

companheiras. Assim, se *Lúcia* não estava sozinha, elas também não estão. E, sabe-se, o convívio social é importante para a cura das doenças.

Inserida num ambiente onde a dor é a tônica predominante, a história de *Lúcia* proporciona às crianças projetarem suas emoções de tristeza e abandono, empurrando a dor para o exterior. O clima é de festa, com balões, comes e bebes. Cumpre aqui uma observação: as bebidas e os docinhos citados na história poderiam causar algum mal-estar entre as crianças que se acham de dieta forçada, mas o texto, ao enfatizar mais outros aspectos, como a solidariedade e o prazer de estar junto com os amigos, transforma a comida e a bebida em secundários.

A leitura crítica que partiu da documentação avaliativa do Projeto permite concluir que houve adequação do texto à função terapêutica, haja vista os componentes de identificação e compensação defendidos por Shrodes e Sclabassi, já citadas.

Cabe, a seguir, processar a crítica aos procedimentos metodológicos do estagiário, ou seja, cumprir a segunda etapa da leitura crítica.

Vale enfatizar que, com base no Relatório Final, pode-se considerar a seriedade com o que o estagiário abordou a questão das atividades, preparando-se com apuro: primeiro, a pesquisa de livros infantis para a escolha apropriada do texto infantil e a possibilidade de adequá-lo às diversas faixas etárias das crianças hospitalizadas; segundo, a leitura de todos os textos selecionados e a escolha final dos mesmos; terceiro, a leitura solitária, em voz alta, como preparação antecipada para a leitura coletiva no hospital, por último, a colocação, no mural da Pediatria, do Programa de leituras do mês – com os nomes do livro de seu autor.

Outro ponto de instrumentalização da metodologia diz respeito ao mural. Esse recurso é um estímulo bastante poderoso à leitura, servindo como um antegosto das sessões de "contação" das histórias, pois como poderá ser observado nos anexos, apresenta dia, hora e a história a ser narrada.

Apesar dos aspectos altamente positivos, deve-se registrar que talvez o ponto fraco seja a ausência de constantes reavaliações, pois o sistema centra-se quase sempre na auto-avaliação do aplicador. Serve de



exemplo o presente projeto, cujo Relatório não é suficiente para recriar, pela leitura crítica, os procedimentos de atuação. A auto-avaliação do estagiário centrou-se no índice de atenção que as crianças dispensavam à história e na atmosfera de envolvimento e prazer que a mesma lhes proporciona. Conforme o depoimento do estagiário, em seu Relatório, as crianças ficavam

atentas, curiosas e enlaçadas pelas palavras que ecoavam nas paredes daquela sala branca em poucos minutos. Momentos mágicos que nos transportavam com aquelas crianças para longe da dor, modificando as estruturas do espaço e de suas cores em indescritíveis sensações que um simples sorriso e uma lágrima produzem.

Na análise estatística que empreendeu, o estagiário constatou que a maioria das crianças apreciava a narração das histórias e apenas uma pequena parte não apreciava a leitura pessoal, seja por desinteresse, seja por falta de estímulos adequados.

Apesar da possível fragilidade dos sistemas de reavaliação, foi cumprida a proposta de trabalhar a leitura num “processo paulatino, como uma necessidade que desvela uma nova dimensão para a vida, natural e prazerosamente”, utilizando as palavras do estagiário.

### **3.1.3.5 Projeto *Ler é transformar-se***

O Projeto *Ler é transformar-se*, também filiado ao Projeto matriz da UNIVILLE, foi desenvolvido e aplicado pela formanda em Letras, Eliane Martins Alchini, no segundo semestre de 1996, no Hospital Municipal São José.

O objetivo geral do projeto foi o de “desenvolver na criança o prazer pela leitura, visando capacitá-la para que no seu futuro obtenha um desempenho bem sucedido dentro do meio social em que vive. E, ainda, proporcionar-lhe a auto-identificação e confiança em suas atitudes”.

Os objetivos específicos foram: “desenvolver o prazer na criança para a leitura; atrair para momentos de prazer e interação com o texto; trabalhar com o texto de maneira que a criança possa através de uma reflexão, auto-identificar-se; despertar o desejo para o texto, visando a conscientização e assim interagindo no seu modo de ser; abrir um espaço para que as pessoas possam formular oralmente a sua análise dos textos, relacionando-os com o seu meio social”.

A proposta da formanda foi divulgar a literatura para atrair e incentivar novos leitores e mostrar-lhes que ler é transformar-se.

A base teórica do Projeto foi o pensamento Zilberman<sup>72</sup>, Lajolo<sup>73</sup> e Kleiman<sup>74</sup>, com base nos efeitos estéticos da leitura como elemento transformador.

Tal atividade processou-se na ala oncológica do hospital, com crianças de 6 a 16 anos, em horário de visitas, das 16:00 às 17:00 horas, muitas vezes acompanhadas pelos pais e amigos das crianças internadas.

A bibliografia selecionada para o Estágio Comunitário consistiu de histórias de Charles Perrault, Ruth Rocha, Lygia Bojunga Nunes, Maria Fernanda Antunes, Ziraldo, Silvia Orthof, Fernanda Lopes de Almeida, Pedro Bandeira, Andrey Wood, Helme Heine e Lúcia Pimentel Góes. Todas as narrativas são compostas de enredos simples, cujos personagens, em sua maioria são crianças com problemas comuns.

Os procedimentos metodológicos são detalhados no Relatório. A metodologia adotada foi, primeiro, apresentar as estagiárias a fim de criar-se um clima de envolvimento, segundo, por meio de músicas gravadas em fita-cassete e cantigas tradicionais infantis, bate-papo informal, declamação de poemas e leitura de pequenos textos, para a descontração das crianças; terceiro, estimular as crianças, pela apresentação das obras e de seus autores e, quarta, a narração dos textos previamente selecionados, complementada pela apresentação de gravuras e pelo teatro de fantoches.

---

<sup>72</sup> ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da leitura*. São Paulo: Ática, 1989.

<sup>73</sup> LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

<sup>74</sup> KLEIMAN, Ângela. *Textos e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: [s.n.], 1989.

A estagiária registra o fato de ficar gratificada pelo processo de conquistar o interesse das crianças para as histórias contadas e em resgatar a oralidade como meio de transmissão das histórias infantis. Na sua avaliação do Projeto, segundo o Relatório no qual estou me louvando, expôs que:

Percebeu-se que apesar das crianças encontrarem-se num ambiente hospitalar, foi possível proporcionar-lhes momentos de prazer e alegria. Fato este que surpreendeu a estagiária, pois sentiu a capacidade que a criança possui de sensibilizar-se e penetrar com facilidade no mundo de magia e encanto através da leitura e demonstração ilustrativa. As crianças demonstraram também capacidade de relacionar a fantasia com o mundo real, e até de fazer reflexão.

Destaca, entre os textos constantes da bibliografia, a história *A margarida friorenta* de Fernanda Lopes de Almeida, a narração de uma menina que fez tudo para que a *margarida* parasse de tremer de frio, vestiu até o casaco da sua boneca na flor. Mas a *margarida* parou de tremer de frio somente quando a menina a beijou. Então as crianças interpretaram que se tratava de amor, carinho, ternura, e que seus pais não os aqueciam apenas com casacos, mas que eles também lhes forneciam amor e carinho. O Relatório consigna que em outra história, *O dono da bola*, de Ruth Rocha, as crianças apresentaram envolvimento emocional e identificação com as personagens. A narração conta de um garoto de uma classe social privilegiada em relação a seus amigos. Possui muitos brinquedos, inclusive uma bola. Mas *Caloca* (o dono da bola) é um garoto egoísta, quer sempre mandar no jogo, e se as regras que ele impõe aos amigos não são seguidas, ele deixa as outras crianças sem a bola. Num determinado dia, o capitão do time, *Catapimba*, revoltado como todo o time, resolve continuar o futebol jogando com uma bola de meia, dispensando, assim, o *Caloca* e sua bola. No final da história, *Caloca* sente-se muito só, pede uma chance ao time para que ele possa jogar e promete não mais tomar a bola durante o jogo como fez por várias vezes. No contar dessa história houve um clima de revolta contra o “dono da bola”. Os ouvintes infantis revelaram-se envolvidos pela história, identificando-se com as personagens, transmitindo inclusive revolta pela estagiária que interpretou a personagem *Caloca*, olhando-a com “uma cara

muito feia” e menosprezo. Mais adiante documenta que as crianças, ao serem questionadas sobre a história, comentaram que dividiam os brinquedos com os amigos e que ser egoísta não é justo com o próximo e que consideravam importante o fato de se ter amigos. A história *Marcelo, Marmelo, Martelo*, também da autora Ruth Rocha, segundo o depoimento da estagiária, “provocou um clima de muito riso”. Trata-se de um garoto que inventa nome para as coisas, é questionador e criativo.

O Relatório registra de forma minuciosa os textos e os efeitos de transformação da leitura nas crianças.

Na conclusão do Relatório, a estagiária destaca o bom embasamento que obteve nas disciplinas Psicologia e Literatura Infantil no Curso de Letras, fator que, segundo ela, que contribuiu para a boa seleção dos livros infantis e desenvolvimento de técnicas que conquistassem a atenção das crianças na atividade de narração das histórias.

### 3.1.3.6 Leitura crítica do Projeto *Ler é transformar-se*

A avaliação aqui obedecerá igualmente a dois vetores: a seleção bibliográfica e a possibilidade de a aplicação das atividades desempenharem uma função terapêutica.

Para a leitura crítica dos procedimentos desse projeto acima citado, todos os dados foram coletados, conforme já registrado na subunidade anterior, no Relatório Final do estágio. A história selecionada para verificar a pertinência da atividade de leitura com a função terapêutica é *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault.<sup>75</sup>

Acredita-se ser esse o mais conhecido de todos os contos populares, pertencente ao folclore de vários países. A temática remonta à mitologia

---

<sup>75</sup> PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: \_\_\_\_\_. *Contos de Perrault*. Ilustração Zdenka Krejcová. São Paulo: M. Fontes, 1997.

grega, pois, segundo Bruno Bettelheim<sup>76</sup>, os filhos de Cronos, após terem sido engolidos por seu pai, conseguem fugir e enchem seu estômago de pedras; além disso, mais de seis séculos antes de Perrault, já existe a história de uma menina descoberta na companhia de lobos que usa uma manta ou um capuz vermelho.

De acordo com Robert Darnton, existem trinta e cinco versões de *Chapeuzinho Vermelho*, registradas na área da *Langue d'oïl*. Em algumas a menina é devorada pelo lobo, em outras ela escapa por meio de artimanhas; todas possuem alguma variação, mas a grande maioria consiste em uma mistura de relatos orais e escritos, muitas vezes ditados por camponeses analfabetos.<sup>77</sup>

A versão de *Chapeuzinho Vermelho* que Charles Perrault recolheu da tradição popular e fez algumas alterações para atender à elite aristocrática do Antigo Regime, apareceu no livro *Contes der ma mère l'oye*, publicado em 1697. Nessa versão, o final é trágico, pois tanto a avó como Chapeuzinho são engolidas pelo lobo. Por esse motivo, não era originalmente considerada como conto de fadas. O final feliz aparece na versão dos Irmãos Grimm, no século XIX, com o aparecimento do caçador que salva Chapeuzinho e sua avó e coloca as pedras no estômago do lobo.

A versão de Charles Perrault termina com a moralidade expressa em um poema de quinze versos, o qual metaforiza a sedução da donzela. Como diz Bettelheim, "Perrault explicita tudo ao máximo" e, portanto, "a imaginação do ouvinte não entra em ação para dar um significado pessoal à história".<sup>78</sup>

Aqui será apresentada a versão de Perrault, visto a estagiária não ter indicado, no Relatório, qual a utilizada. Tal versão é a que segue:

Era uma vez uma menina que morava numa aldeia. Era a menina mais linda que já se tinha visto. Sua mãe a adorava, e sua avó mais ainda. A velhinha tinha mandado fazer para ela um capuz vermelho, que lhe ficava tão bem, que todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

<sup>76</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 204-205.

<sup>77</sup> DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. 2.ed. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 30-31.

<sup>78</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. p. 205.

Um dia, depois de fazer e assar uns bolos, sua mãe lhe disse:

\_\_ Vá ver como está sua avó, pois ouvi dizer que ela está doente. Leve-lhe um bolo e este pote de manteiga.

Chapeuzinho saiu na mesma hora para ir `a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar pelo bosque, ela encontrou o compadre lobo, que teve vontade de comê-la, mas não teve coragem porque havia alguns lenhadores na floresta. Perguntou-lhe onde ela ia, e a pobre menina, sem saber que era perigoso parar para dar ouvidos a um lobo, disse:

\_\_ Vou visitar minha avó para lhe levar um bolo e um pote de manteiga que minha mãe mandou.

\_\_ Ela mora longe?

\_\_ Ah, mora sim \_\_ disse Chapeuzinho Vermelho. \_\_ Ela mora depois do moinho que o senhor está vendo ali, na primeira casa da aldeia.

\_\_ Ótimo! \_\_ disse o Lobo. \_\_ Vou visitá-la também. Vou por este caminho e você por aquele, vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo saiu correndo pelo caminho mais curto, e a menina foi pelo caminho mais longo. Enquanto caminhava, ela se distraía catando avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo um buquê com as flores que ia colhendo.

O Lobo não demorou muito para chegar à casa da avó. Ele bateu à porta; toc, toc.

\_\_ Quem é?

\_\_ É sua neta, Chapeuzinho Vermelho \_\_ disse o Lobo, disfarçando a voz. \_\_ estou trazendo um bolo e um potinho de manteiga que a mamãe mandou.

A boa avó, que estava na cama, meio doente, gritou:

\_\_ Puxe a cordinha que o trinco se abrirá.

O Lobo puxou a cordinha e a porta se abriu. Ele se jogou em cima da velhinha e a devorou num instante, pois estava sem comer havia mais de três dias. Em seguida, fechou a porta e foi se deitar na cama da avó para esperar Chapeuzinho Vermelho. Um pouco depois, a menina bateu à porta: toc, toc.

\_\_ Quem é?

No início, ao ouvir a voz grossa do Lobo, chapeuzinho Vermelho teve medo, mas achando que a avó estava resfriada, respondeu:

\_\_ É sua netinha, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolo e um potinho de manteiga que a mamãe mandou.

O Lobo gritou, amaciando um pouco a voz:

\_\_ Puxe a cordinha que o trinco se abrirá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a cordinha e a porta se abriu.

O Lobo, ao vê-la entrar, escondeu-se debaixo da coberta e disse:

\_\_ Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama. Admirada ao ver como sua avó era, assim sem roupa, ela disse:

\_\_ Vovó, que braços grandes!

\_\_ São para abraçá-la melhor, minha filha!

\_\_ Vovó, que pernas grandes!

\_\_ São para correr melhor, minha filha!

\_\_ Vovó, que orelhas grandes!

\_\_ São para escutá-la melhor, minha filha!

\_\_ Vovó, que olhos grandes!

— São para enxergá-la melhor, minha filha!  
 — Vovó, que dentes grandes!  
 — São para comê-la!

E dizendo essas palavras, o Lobo mau se jogou em cima de chapeuzinho Vermelho e a comeu.

#### MORAL

Vemos por aí muitas crianças  
 mocinhas bonitas, alegres e graciosas,  
 que no meio de suas andanças  
 dão ouvidos a criaturas maldosas.  
 Não é portanto de estranhar  
 que o Lobo as venha devorar.  
 Pois há lobos de todos os jeitos,  
 e ninguém mostra os próprios defeitos.  
 Há lobos ousados e outros tinosos,  
 daqueles que, muito maliciosos,  
 sem nenhum barulho ou alarde,  
 ficam à espreita, seja cedo ou tarde,  
 dentro das casa, por trás das esquinas.  
 Estejam atentas, meninas:  
 São esses os mais perigosos!

A versão de Perrault é trágica e didática, perdendo muito de seu atrativo ao se apresentar como uma advertência às mocinhas ingênuas. Educa pelo medo, da mesma forma que o fazem as narrativas populares, conforme já apontado por Robert Darnton. Não poderia ser utilizada com finalidade terapêutica, visto que não deixa lugar para que a interpretação e a imaginação da criança fluam livremente.

Entretanto, como as versões brasileiras do clássico utilizam as adaptações dos Irmãos Grimm, aparece na história o caçador que salva Chapeuzinho e sua avó. A inserção do salvador, que para muitos psicanalistas representa a figura protetora do pai, transforma esse conto numa história atraente e com possibilidades terapêuticas. Possivelmente a estagiária valeu-se de uma das versões brasileiras de Grimm, visto que o mercado livreiro abunda com essas, em detrimento à versão original.

Uma dessas adaptações é a da Editora Moderna, recontada pelo compositor Braguinha e sob a supervisão teórica e a orientação geral de Nelly Novaes Coelho. O texto de Braguinha é conhecido em disco desde os anos

cinquenta e a canção que adaptou da história de *Chapeuzinho Vermelho* é cantada pelas crianças brasileiras.<sup>79</sup>

Pela estrada afora,  
eu vou bem sozinha!  
levar estes doces  
para a vovozinha!  
Ela mora longe,  
o caminho é deserto  
e o lobo mau  
passeia aqui por perto!  
Mas, à tardinha,  
ao sol poente,  
junto à mamãezinha  
dormirei contente!

Em que pesem todas as possíveis interpretações dos contos de fadas-historiográficas, psicanalíticas, religiosas, voltadas para os rituais de colheita, fases da lua, ritos de iniciação ou de passagem – o objetivo da presente dissertação é verificar o aporte terapêutico derivado da “contação” e leitura das histórias às crianças. Segundo Bruno Bettelheim, o conto de fadas é o mais indicado para ajudar as crianças a encontrar um significado na vida, pois, ao estimular a imaginação, desenvolver o intelecto, harmonizar-se com suas ansiedades e tornar claras as suas emoções, são enriquecedores, satisfatórios e ajudam a aliviar as pressões conscientes e inconscientes.

Nesse sentido, é interessante repetir as palavras do terapeuta e educador “o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido”.<sup>80</sup> Bettelheim acredita que o contar favorece o envolvimento emocional. Quando tais contos são lidos em sala de aula, pouco contribuem para as crianças porque logo dão lugar à outra atividade, diluindo-se, dessa forma, a impressão causada pela história. O narrar, ao contrário, possibilita que as crianças mergulhem na história e possam meditar sobre ela. A audição cria uma atmosfera de intimidade que favorece a conversação posterior, levando à reflexão e oferecendo possibilidades de enriquecimento emocional e intelectual.

<sup>79</sup> BARRO, João de. *Chapeuzinho Vermelho*. Ilustrado por Cláudia Scatamacchia; consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1995. p. 4.

<sup>80</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. p. 185.



Observa-se que na atividade de narrar da formanda está implícita a proposta de que *ler é transformar-se*. Para que ocorra a transformação, a criança tem de gostar da história, sentir prazer em ouvi-la, identificar-se com alguma personagem, projetar seus medos e obter algum consolo – enfim, envolver-se com ela.

De acordo com Bettelheim, a partir dos cinco anos, a criança percebe que os contos de fadas não fazem parte da realidade externa, mas deixa-se seduzir por eles porque se harmonizam com sua realidade interna. Ela sabe que “a verdade dos contos de fadas é a verdade de nossa imaginação”.<sup>81</sup> O autor cita Goethe que apreciava os contos de fadas porque “necessitamos de uma vida rica em fantasia”.<sup>82</sup>

Muito embora a história de *Chapeuzinho Vermelho* fale de perigos tão improváveis na atualidade como encontrar um lobo no caminho para a casa da avó e ser devorada por ele, continua a exercer fascínio sobre a criança. O lobo é ser o estranho, o desconhecido, aquele que nos engana com a aparência de bondade. Todos estão sujeitos ao engano e podem, com ajuda alheia, vencer o inimigo. O lobo *pode* ser a doença, que chega sem a criança esperar e que devora o corpinho inocente. O caçador *pode* ser o médico, o salvador. Interpretação satisfatória? Segundo Marie-Louise von Franz, “nossa interpretação é o nosso mito” e nunca deveríamos ser categóricos, pois “seria uma tapeação” e “o único critério correto seria perguntar: essa interpretação é satisfatória?”.<sup>83</sup>

Assim, na minha leitura, cada criança fará a interpretação conforme suas necessidades emocionais e o final feliz resolverá seus conflitos. Dessa maneira, a catarse é obtida pela variedade de contos, pois cada um resolve um conflito único. A interpretação que for satisfatória à criança é a que lhe convém. Diferentes crianças farão diferentes interpretações e a mesma criança, em épocas diversas de sua vida, dará, ao mesmo conto, diferentes interpretações. Isso é o que torna os contos de fadas fascinantes e imortais.

<sup>81</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. p. 185.

<sup>82</sup> *ib.* p. 187.

<sup>83</sup> FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fadas*. 2.ed. Tradução de Maria Elci S. Barbosa. São Paulo: Paulus, 1990.p. 55.

A identificação, a projeção e a introspecção, propostos por Shrodes<sup>84</sup> como terapêuticas, estão presentes em *Chapeuzinho Vermelho*. O próprio nome genérico – Chapeuzinho – permite que tanto um menino quanto uma menina possam se identificar com a personagem, que é uma criança comum, com interesses comuns como colher flores, perseguir borboletas ou catar avelãs. Bettelheim assegura que, ao mostrar os problemas humanos essenciais de forma indireta, os contos de fadas ajudam as crianças de ambos os sexos, não importando o sexo da personagem escolhida para a identificação.

A projeção do medo – o empurrar seus fantasmas para fora – torna-se possível quando chega o salvador, o caçador que liberta a avó e Chapeuzinho da barriga do lobo e a esperteza e vingança da menina que enche a barriga do lobo com pedras. Aqui não existe lição de moral: a menina tem direito à vingança e tal sentimento não é condenado. Morto o lobo, dissipa-se o medo.

A introspecção torna-se possível porque o conto possibilita que a criança medite que é inevitável a luta contra as dificuldades da vida e que a vitória é possível. Assim, o conto fornece o consolo necessário para lidar com os problemas existenciais: a doença, o envelhecimento (avó), a presença do mal (o lobo), e a ingenuidade (Chapeuzinho).

Segundo Jacqueline Held, o maravilhoso é catártico e não traumatizante como querem alguns, pois permite a descoberta da essência da condição humana, “a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento” no âmbito do simbólico, que desvela gradativamente tais descobertas, impedindo o choque. Cita Marguerite Véro, em sua obra *Les Enfants et les Livres* com a afirmativa que “há medos deliciosos que a criança procura, porque são tranquilizantes”.<sup>85</sup>

Para Bettelheim, “o consolo é o maior serviço que o conto de fadas pode prestar à criança” ao inspirar-lhe a confiança de que apesar das

<sup>84</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. 1949.

<sup>85</sup> HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980. p. 98.

tribulações, ela obterá a vitória sobre as forças do mal.<sup>86</sup> Para o Autor, “o conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse, primeiro e antes de tudo, uma obra de arte”.<sup>87</sup> Assim, as qualidades poéticas do conto de fadas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança. Assegura o fato de ser “terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a estória parece implicar acerca de seus conflitos internos”.<sup>88</sup>

Os contos de fadas são, na verdade, “um presente de amor”.<sup>89</sup>

Cabe, a partir de agora, passar à crítica dos procedimentos metodológicos utilizados pela estagiária em seu Projeto.

Esse presente de amor foi ofertado pela estagiária aos pacientes do Hospital São José com o propósito de proporcionar às crianças a confiança em suas atitudes e a permitir a descoberta da identidade. Para tanto, como procedimentos metodológicos, procurou despertar o desejo para o texto e a apresentá-lo de forma cativante. Selecionou previamente os textos a serem narrados e, antes de proceder à narração, apresentou a obra e seu autor. Antes da narração, preocupou-se em criar um clima de envolvimento com as crianças. Complementou o texto com gravuras e, algumas vezes, com teatro de fantoches. Mas o texto literário foi sua preocupação maior, pois permitiu às crianças uma análise do narrado, desenvolvendo-lhes a capacidade de reflexão e o provável relacionamento com suas vivências.

Seu relato das experiências com os contos narrados é meticuloso e percebe-se o prazer que sentiu ao compartilhá-las com as crianças. No resgate da oralidade como meio de transmitir os contos agiu como os antigos contadores que encantavam os ouvintes. Não havia uma lareira ao redor da qual todos se sentavam – era uma sala de recreação de um hospital – lugar nada semelhante, mas, o calor humano substituiu o fogo literal. O seu presente de amor teve, de fato, efeitos terapêuticos, visto ter permitido às crianças o questionamento das histórias, a correlação com suas vidas, a

---

<sup>86</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. p. 181.

<sup>87</sup> *Ib.*, p. 20.

<sup>88</sup> *Ib.*, p.33.

<sup>89</sup> CARROL, Lewis apud Bettelheim, *op. cit.*, p. 35.

identificação com as personagens, o esquecimento temporário de seus males e o alívio ocasionado pela incursão no simbólico e no imaginário, pois, como diz Jacqueline Held, o maravilhoso transcende a angústia e liberta do medo.<sup>90</sup>

Observa-se, pelo Relatório, que a estagiária preocupou-se em conversar com as crianças sobre a história narrada, colher suas impressões pessoais e fazê-las externar seus pontos de vista e seus sentimentos. Assim, agiu em conformidade com o pensamento de Bruno Bettelheim que assevera que

quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças.<sup>91</sup>

Ao possibilitar que as crianças reflitam nos problemas e encontrem sua própria solução, o contador ou o leitor de histórias transforma o conto de fadas em auxiliar para a cura, pois, como já observado nas palavras de Bettelheim o conto de fadas é terapêutico.

Cabe lembrar que o conto de fadas não aponta, explicitamente, soluções. Em vez disso, reassegura possibilidades de vitória sobre os obstáculos e fornece esperanças para o futuro. \_Esse é seu objetivo ao apresentar, sempre, um final feliz.

Portanto, pode-se dizer que a estagiária, ao privilegiar não apenas contos modernos realistas, mas, também, contos de fadas, percebeu sua capacidade terapêutica.

Entretanto, cumpre ressaltar que, como nos projetos anteriores, também esse se valeu apenas da auto-avaliação.

<sup>90</sup> HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. 1980

<sup>91</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. p. 75.

### **3.1.3.7 Projeto *Viajar no conhecido e no desconhecido: prêmio para os que se deixarem levar pelos prazeres da leitura***

Esse Projeto do Estágio Curricular Supervisionado, da UNIVILLE, foi apresentado e desenvolvido pela formanda Sônia T. Frigo Ferreira no Hospital São José, de agosto a dezembro de 1998, em iguais condições com os anteriores, e coincidiu com o período em que a mesma se encontrava internada no mesmo local, em recuperação. O público-alvo foram 10 crianças entre 3 e 13 anos da Ala Pediátrica do referido hospital. Vale lembrar que o público-ouvinte da Ala Pediátrica era atendido pelo Sistema Único de Saúde que dispunha de uma pequena biblioteca infantil, com livre acesso aos livros.

A estagiária parte da premissa de que ouvir histórias é fundamental para a formação das crianças. Considera, ainda, que a sociedade não cria espaços para a leitura.

O objetivo geral proposto foi o de “contribuir, através da leitura, para a formação de indivíduos leitores”, e os objetivos específicos foram os seguintes: “reconhecer a leitura como fator essencial para a vida; operar a relação imaginário x real; compreender melhor o mundo em que vive; perceber a possibilidade de identificar-se a partir do que lêem e buscar a leitura espontaneamente”.

O suporte teórico do Projeto foi fornecido pelos estudos de Yunes & Pondé<sup>92</sup>, Foucambert<sup>93</sup>, Aguiar<sup>94</sup>, Martins<sup>95</sup>, Zilberman<sup>96</sup>, Magnani<sup>97</sup>, Bamberger<sup>98</sup> e Coelho<sup>99</sup>, com idênticos propósitos teóricos de enfatizar a leitura como fundamental ao ser humano.

---

<sup>92</sup> YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: FTD, 1989.

<sup>93</sup> FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

<sup>94</sup> AGUIAR, Vera Teixeira et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

<sup>95</sup> MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. 13.ed. São Paulo: Basiliense, 1991.

<sup>96</sup> ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas Interdisciplinares*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

<sup>97</sup> MAGNANI, Maria do Rosario M. *Leitura, literatura e escola : subsídio para uma Reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: M. Fontes, 1989.

<sup>98</sup> BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1977.

<sup>99</sup> COELHO, Betty. *Contar histórias, uma arte sem idade*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1995.

A estagiária, com louvável cuidado acadêmico, fundamenta sua atuação com o suporte ficcional.

Na bibliografia ficcional de apoio às atividades de narração de histórias são referenciadas as obras de Cordélia Dias Aguiar, Fernanda Lopes de Almeida, Chico Buarque, Machael Ende e Annegert Fuchshuber, Glória Kirinus, Regina Drumond, Alfredo C. Machado, Jandira Masur, Sylvia Orthof, Ruth Rocha e Audrey Wood.

Como metodologia, a estagiária adotou diversas técnicas de estímulo à leitura. Selecionou pessoalmente os textos, como fizeram também os outros estagiários, pois o Projeto matriz não contém uma bibliografia, apresentou-os por meio da leitura em voz alta, complementou-os com dramatizações e teatralizações de fantoches e utilizou músicas relacionadas aos textos. Usou encerrar a atividade, conforme o Relatório, com perguntas exploratórias dos textos, buscando uma relação entre a história do livro e a história de vida dos pequenos ouvintes. Finalizou as atividades com a distribuição de uma recordação para as crianças guardarem como lembrança. Vale lembrar que o público-ouvinte da Ala Pediátrica era atendido pelo Sistema único de Saúde que dispunha de uma pequena biblioteca infantil, com livre acesso aos livros.

No processo avaliatório, a estagiária optou por analisar cada encontro. No primeiro deles, com as histórias *O Chapeuzinho Vermelho* e *O Chapeuzinho Amarelo*, verificou que as crianças se identificavam mais com o *Chapeuzinho Amarelo*, porque gostavam de pular e brincar e muitas vezes sentiam medo. No segundo encontro, o texto *Formigarra, Cigamiga*, mesmo acompanhado de música, não trouxe muito retorno em termos de comentários das crianças. O mesmo aconteceu no terceiro encontro, com a apresentação da história *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*, que mesmo sendo um texto engraçado, não conseguiu divertir as crianças. A estagiária concluiu que os pequenos não entenderam o texto. No encontro seguinte, com o texto *O frio pode ser quente*, a formanda percebeu que essa história agradou muito, pela receptividade que sentiu nas crianças e seus acompanhantes. Na outra sessão, com o texto *Pinote, o Fracote*, a estagiária trajou-se como a personagem e notou grande aceitação e empolgação nas crianças. A próxima sessão, em que houve a contação de *O Pequeno Papa-*

*sonhos*, foi muito prejudicada pela constante interrupção de médicos e enfermeiros, mas mesmo assim as crianças continuaram prestando atenção à história. No primeiro encontro de outubro a estagiária confeccionou uma margarida e contou a história da *Margarida friorenta*. Observou que as crianças se envolveram tanto na história que pareciam estar sentindo frio. O texto *Maria-vai-com-as-outras* provocou mais repercussão entre as mães presentes. Nos encontros seguintes foram apresentados os textos *Fada Cisco Quase Nada*; *Uxa, ora Fada, ora Bruxa*; *Bruxa Salomé*, os quais, constatou a estagiária, agradaram às crianças. As histórias *O Passarinho Rafa*; *Porquês*; *Marcelo, Marmelo, Martelo* provocaram debates animados entre as crianças. A última história foi o *Pássaro Azul*, relacionado com o Natal, e complementada pela cantiga *Sapatinho*, com participação ativa das crianças, tanto cantando como expressando seus desejos.<sup>100</sup>

A estagiária conclui seu Relatório de um lado, expondo que “o que não se pode pregar é o que não se vive. Se não formos leitores e nem enxergamos a leitura como algo prazeroso e incentivador, não poderemos passar esta como algo gerador de prazer e motivação”. Por outro lado, ressaltou que os resultados positivos da leitura para as crianças puderam ser sentidos durante e ao término de cada história.

---

<sup>100</sup> Todos os estagiários têm liberdade para selecionar o texto e fazer a sua aplicação

### 3.1.3.8 Leitura crítica do Projeto *Viajar no conhecido e no desconhecido: prêmio para os que se deixarem levar pelos prazeres da leitura*

A leitura crítica do referido projeto de dados fornecidos pelo Relatório Final da formanda que apresentou os textos literários infantis utilizados, as atividades executadas, e a repercussão de tais textos no universo infantil da Ala Pediátrica do Hospital São José.

O recorte por mim utilizado na bibliografia para a analisar a adequação dos textos em sua função terapêutica é a história *O Chapeuzinho Amarelo*<sup>101</sup>, de Chico Buarque de Holanda, visto haver registro de identificação das crianças com a personagem.

Este Autor estreou na área da Literatura Infantil com *Chapeuzinho Amarelo*, escrito em 1979. Vale destacar que neste mesmo ano foi considerado *Altamente Recomendável para Crianças*, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e, em 1998 recebeu o *Prêmio Jabuti de Ilustração*, da Câmara Brasileira do Livro.<sup>102</sup>

A narrativa pode ser considerada como uma paródia de teor satírico de *Chapeuzinho Vermelho*. Em consonância com a versão original, que possibilita inúmeras interpretações nos planos psicológico, sexual, religioso, social e historiográfico, a versão moderna também pode ser objeto de interpretações diversas.

Entretanto, não estão em questão nem as discussões sobre o enquadramento teórico, nem as possíveis implicações que os estudiosos querem atribuir tanto à versão original quanto à versão moderna. O que se pretende é averiguar a pertinência do texto à função terapêutica. O enfoque, portanto, incidirá sobre a possibilidade da narração do texto influir de forma benéfica no psicológico e físico das crianças internadas.

---

<sup>101</sup> BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 7.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

<sup>102</sup> COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de Literatura Infantil e Juvenil brasileira: Séculos XIX e XX*. 4.ed. rev. ampl. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1995. p. 211.



### A história é a que segue:

Era a Chapeuzinho Amarelo.  
 Amarelada de medo.  
 Tinha medo de tudo,  
 Aquela Chapeuzinho.  
 Já não ria.  
 Em festa, não aparecia.  
 Não subia escada  
 nem descia.  
 Não estava resfriada  
 mas tossia.  
 Ouvia conto de fada  
 e estremecia.  
 Não brincava mais de nada,  
 Nem, de amarelinha.  
 Tinha medo de trovão.  
 Minhoca, pra ela, era cobra.  
 E nunca apanhava sol  
 porque tinha medo da sombra.  
 Não ia pra fora pra não se sujar.  
 Não tomava sopa pra não ensopar.  
 Não tomava banho pra não descolar.  
 Não falava nada pra não engasgar.  
 Não ficava em pé com medo de cair.  
 Então vivia parada,  
 deitada, mas sem dormir,  
 com medo de pesadelo.  
 Era a Chapeuzinho Amarelo.  
 E de todos os medos que tinha  
 o medo mais que medonho  
 era o medo do tal do LOBO.  
 Um LOBO que nunca se via,  
 que morava lá pra longe,  
 do outro lado da montanha,  
 num buraco da Alemanha,  
 cheio de teia de aranha,  
 numa terra tão estranha,  
 que vai ver que o tal do LOBO  
 nem existia.  
 E Chapeuzinho Amarelo,  
 de tanto pensar no LOBO,  
 de tanto sonhar com LOBO,  
 de tanto esperar o LOBO,  
 um dia topou com ele  
 que era assim:  
 carão de LOBO,  
 olhão de LOBO,  
 jeitão de LOBO  
 e principalmente um bocão  
 tão grande que era capaz  
 de comer duas avós,  
 um caçador,  
 rei, princesa,  
 sete panelas de arroz  
 e um chapéu  
 de sobremesa.

Mas o engraçado é que,  
 Assim que encontrou o LOBO,  
 a Chapeuzinho Amarelo  
 foi perdendo aquele medo.  
 o medo do medo do medo  
 de um dia encontrar um LOBO.  
 Foi passando aquele medo  
 do medo que tinha do LOBO.  
 Foi ficando só com um pouco  
 de medo daquele lobo.  
 Depois acabou o medo  
 e ela ficou só com o lobo.  
 O lobo ficou chateado  
 de ver aquela menina  
 olhando pra cara dele,  
 só que sem o medo dele.  
 Ficou mesmo envergonhado,  
 triste, murcho e branco-azedo,  
 porque um lobo, tirado o medo,  
 é um arremedo de lobo.  
 É feito um lobo sem pêlo.  
 Lobo pelado.  
 O lobo ficou chateado.  
 E ele gritou: sou um LOBO!  
 Mas a Chapeuzinho, nada.  
 E ele gritou: sou um LOBO!  
 Chapeuzinho deu risada.  
 E ele berrou: EU SOU UM LOBO !!!  
 Chapeuzinho, já meio enjoada,  
 com vontade de brincar  
 de outra coisa.  
 Ele então gritou bem forte  
 aquele seu nome de LOBO  
 umas vinte e cinco vezes,  
 que era pro medo ir voltando  
 e a menininha saber  
 com quem não estava falando:  
 EU SOU UM LOBO!  
 LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO  
 LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO  
 Aí,  
 Chapeuzinho encheu e disse:  
 "Pára assim! Agora! Já!  
 Do jeito que você ta!"  
 E o lobo parado assim  
 do jeito que o lobo estava  
 já não era mais um LO-BO.  
 Era um BO-LO.  
 Um bolo de lobo fofo,  
 tremendo que nem pudim,  
 com medo da Chapeuzim.  
 Com medo de ser comido  
 Com vela e tudo, inteirim.  
 Chapeuzinho não comeu  
 Aquele bolo de lobo,

Porque sempre preferiu  
de chocolate.  
Aliás, ela agora come de tudo,  
menos sola de sapato.  
Não tem mais medo de chuva  
Nem foga de carrapato.  
Cai, levanta, se machuca,  
vai à praia, entra no mato,  
trepas em árvore, rouba fruta,  
depois joga amarelinha  
com o primo da vizinha,  
com a filha do jornaleiro,  
com a sobrinha da madrinha  
e o neto do sapateiro.

Mesmo quando  
Está sozinha,  
Inventa  
Uma brincadeira.  
E transforma  
em companheiro  
cada medo que ela tinha:  
o raio virou orrái,  
barata é tabará,  
a bruxa virou xabru  
e o diabo é bodiá.

### F I M

Ah, outros companheiros da *Chapeuzinho Amarelo*: o Gãodra, a Jacoru,  
o Barão-Tu, o Paão Bichôpa e todos os trosmons.

Desde a década de 70 os escritores infantis têm apresentado a sátira, a paródia e a farsa em textos direcionados à criança.

*Chapeuzinho Amarelo*, então, é uma paródia satírica do comportamento do lobo da versão clássica dos Irmãos Grimm. Deduz-se ser da versão alemã, pois o lobo vivia “num buraco da Alemanha” e possuía “um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador”.

E Chico Buarque faz o discurso da inversão – perverte o sentido da história original, que se apresenta como um conto de exemplo. Em *Chapeuzinho Amarelo*, o Autor vale-se do recurso da carnavalização, defendido por Bakhtin<sup>103</sup>, pois inverte os valores. *Chapeuzinho Amarelo* tem medo de tudo, ao contrário de *Chapeuzinho Vermelho* que não tem medo de sair sozinha e nem de conversar com o lobo. *Chapeuzinho Amarelo* é questionadora; duvida da existência do lobo, ao passo que *Chapeuzinho Vermelho* nada questiona, nem mesmo o interesse do lobo em saber onde mora sua avó. *Chapeuzinho Amarelo*, ao perder o medo do lobo, deixa-o envergonhado, pois a finalidade do lobo é assustar. Ao transformar o encontro com o lobo em brincadeira, e o lobo em bolo, dissipa para sempre o medo do medo – seu maior medo. Com essa vitória, quebra padrões de

<sup>103</sup> BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec/ Universidade de Brasília, 1987.

comportamento feminino “entra no mato” e “trepas em árvore”. Quebra, também, padrões de comportamento socialmente desejáveis, pois “rouba fruta”. O exagero cômico da carnavalização é apresentado na quantidade de comida que o lobo consegue engolir: “duas avós, um caçador, rei, princesa” e “sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”. O exagero da inversão mostra-se pela transformação do lobo em bolo “tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim. Com medo de ser comido com vela e tudo, inteirim”.

O cômico das situações, aliado à vitória sobre o medo coloca essa história como terapêutica para crianças que vivem em um ambiente cercado de aparelhos e instrumentos apavorantes. O riso, advindo do alívio por *Chapeuzinho Amarelo* ter perdido o medo, é terapêutico, ainda mais que as crianças se identificaram com a personagem, conforme depoimentos constantes no relatório final da formanda. A liberação dos sentimentos reprimidos produz a catarse, assegura Aristóteles.<sup>104</sup>

Pode-se dizer que a identificação com a personagem foi altamente benéfica, pois eliminou o medo. Assim como *Chapeuzinho Amarelo* passa a ter uma infância normal, brincando de tudo, assim a criança hospitalizada adquire a esperança de, logo que vencer a doença (o lobo), poderá, também, voltar às suas antigas brincadeiras.

A projeção dos medos das crianças nos medos de *Chapeuzinho Amarelo* se configura como uma transferência das dificuldades. Quando a personagem supera seu problema conduz a um forte incentivo para que cada criança supere o seu medo. Como a personagem é semelhante a ela, a introspecção produz mudança comportamental. A vitória sobre o medo do lobo é a vitória sobre o medo. O fato de a personagem ter saído com êxito de sua situação de eterno pavor de tudo é uma indicação bastante válida da possibilidade da criança afastar seus fantasmas e passar a levar uma vida normal. O fantasma da doença, o impedimento de brincar, a certeza de que todos estão sujeitos a cair, levantar e machucar levam a criança a refletir não ser a única em situação desagradável.

---

<sup>104</sup> Aristóteles. *Poética*, 1966.

Infere-se, pois, que os quatro componentes terapêuticos propostos por Shrodes<sup>105</sup> a identificação, a projeção, a introspecção e a catarse – estão presentes no conto *Chapeuzinho Amarelo* e foi uma boa escolha da estagiária.

Cabe agora mencionar os procedimentos metodológicos da estagiária usados na execução das atividades de narrar, novamente incidindo sobre o Relatório.

Primeiro se observou a preocupação em mesclar contos clássicos com contos realistas, numa combinação do elemento mágico com o elemento cotidiano, ambos tão necessários à infância.

Segundo, as sessões de “contação” de histórias foram acompanhadas de dramatizações, teatro de fantoches e música. Nesse sentido, transformou-as em ludismo e, de acordo com Isabel Adrados, citada por Carvalho, “a criança emocionalmente doente recupera a saúde mediante a ludoterapia”.<sup>106</sup> Infere-se que a criança fisicamente doente também é beneficiada pelo jogo lúdico que a Literatura propicia, seja pela linguagem verbal atraente, seja pelos inúmeros recursos que o texto oferece. Corroborando esse pensamento a assertiva de Huizinga: “o caráter lúdico da linguagem poética é tão evidente que quase se torna desnecessário ilustrá-lo com exemplos”.<sup>107</sup>

A estagiária, na história de *Chapeuzinho Vermelho*, utilizou o recurso do teatro de fantoches, mas a história de *Chapeuzinho Amarelo* foi apresentada em forma de leitura em voz alta. Tal técnica diferenciada visou ao objetivo proposto de “operar a relação imaginário x real” e compreender melhor o mundo em que vive”. Assim, com a versão parodiada a estagiária pôde fazer as crianças expressarem seus sentimentos e receios, em um clima de compreensão e simpatia, no qual todos eram iguais, pois é da natureza humana sentir medo.

Ao partir da premissa que “ouvir histórias é fundamental para a formação das crianças”, a formanda não se esquivou da responsabilidade de

<sup>105</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. 1949.

<sup>106</sup> ADRADOS, Isabel apud CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. p. 176.

<sup>107</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. p. 149.

levar o texto literário às crianças enfermas, mesmo estando, ela mesma, na condição de paciente hospitalar.

Portanto, em que pese o caráter auto-avaliatório do seu projeto, restrição feita também aos anteriores, constatou-se que ele teve efeitos terapêuticos nas crianças doentes.

### **3.1.3.9 Projeto *Despertando o prazer da leitura através do ato de ouvir histórias***

Esse projeto de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa, da UNIVILLE, foi desenvolvido pela aluna Andréa S. Böge, também sob a orientação da professora Taíza M.R. de Moraes, na Ala Pediátrica do Hospital Municipal São José, no segundo semestre de 1998.

O objetivo geral consistiu em “contribuir no desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura através do exercício lúdico e da contação de histórias”. Os objetivos específicos são assim arrolados: “descobrir que a leitura não só amplia os conhecimentos, mas é fonte de prazer e divertimento; encontrar na leitura resposta para muitas das questões do mundo em que vive; perceber que a leitura literária oferece-nos a grande oportunidade de viajar \_ viajar no mundo imaginário e estabelecer critérios críticos através de uma nova visão de mundo oferecida pela leitura”.

A justificativa do Projeto contemplou a intenção da estagiária de desvincular o texto literário do obrigatório na escola quando serve apenas como pretexto para o estudo da gramática ou de conteúdo. Salaria que em virtude da leitura ter sido apresentada às crianças pela escola e pela sociedade apenas como transmissora de conhecimentos, o gosto de ler precisa ser recuperado com algo que dá prazer. Sua proposta foi a de “apresentar textos literários a um dado público para que se desperte nesse o gosto e o prazer de ler, tendo em vista ser a infância uma das melhores fases de formação do leitor”.

A formanda respaldou-se nos trabalhos de Silva<sup>108</sup>, Foucambert<sup>109</sup>, Yunes & Pondé<sup>110</sup>, Abravovich<sup>111</sup>, Bamberger<sup>112</sup> e Zilberman<sup>113</sup>, que tratam da leitura e da Literatura Infantil, e fez uma rigorosa revisão bibliográfica.

A metodologia adotada pela estagiária foi a de ler contos ou histórias infantis por ela selecionados e preparados. Primeiro, procedeu à apresentação dos textos às crianças pela leitura, dramatizações, teatro de fantoches, cantigas e músicas. Após a leitura, a estagiária procurava relacionar a história com a vida dos leitores/ouvintes. Também faz parte da metodologia o presente sempre dado aos internos, em forma de lembrancinhas, com desenhos, colagens ou recortes relativos à história e que continham uma frase significativa do texto, com o intuito de fazer a criança lembrar-se da história.

Na auto-avaliação, a formanda observou que algumas crianças recusavam o lanche oferecido pela mãe a fim de prestarem maior atenção à história. Os acompanhantes aprovaram o trabalho desenvolvido pela estagiária, constatando que o mesmo ajuda na recuperação das crianças. Ressaltou também, no Relatório, a preocupação em selecionar histórias divertidas e que se relacionem com o dia-a-dia das crianças e explicou que a rotatividade dos pacientes fez com que ela avaliasse cada sessão de narração de histórias. Ao concluir, a formanda destacou a possibilidade de que o trabalho foi bem aceito e proveitoso “pelas expressões faciais e pelas colocações que eram feitas, ligando o texto com o mundo do leitor”.

---

<sup>108</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

<sup>109</sup> FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

<sup>110</sup> YUNES, Eiiiana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1989.

<sup>111</sup> ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosura e bobices*. São Paulo: Scipione, 1988

<sup>112</sup> BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1987.

<sup>113</sup> ZILBERMAN, Reglna. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

### 3.1.3.10 Leitura crítica do Projeto *Despertando o prazer da leitura através do ato de ouvir histórias*

Cumprir repetir a técnica empregada para a leitura crítica do projeto em tela: primeiro, a escolha do texto para verificar sua pertinência com a função terapêutica e, segundo, a adequação dos procedimentos escolhidos com vistas à função prevalente.

A fonte de informação para a leitura crítica do projeto em tela foi o Relatório Final do estágio da formanda, muito bem documentado, com os anexos pertinentes às atividades desenvolvidas de narração de histórias.

A escolha para servir de amostragem à leitura crítica sobre a adequação do texto à função terapêutica incide sobre a história de *Maria-vai-com-as-outras*<sup>114</sup>, de Sylvia Orthof, considerado *Altamente Recomendável para a Criança* em 1982, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Faz parte da Coleção Lagarta Pintada, publicada de 1982 a 1989, em que se completam texto e ilustração. A autora, de linha crítica e humorística, apresenta, em seus textos, a ruptura da ordem convencional, o *nonsense*, a sátira, as farsa, a fábula, a denúncia ao estereótipo, as mudanças cômicas das personagens, a alegria, a força dominadora de nossas emoções e o desejo de mudança inerente ao ser humano. *Maria-vai-com-as-outras* é caracterizada como uma fábula, pois é uma narrativa curta, com moral implícita, cujas personagens são animais que representam comportamentos e atitudes do ser humano. Nessa fábula, é narrada a trajetória de uma ovelha que seguia sempre o rebanho até o dia em que se conscientizou da necessidade de questionamento e de agir por conta própria.

Segundo o depoimento da estagiária, esse texto despertou a atenção das crianças, que manifestaram o desejo de não ser uma *Maria-vai-com-as-outras*; e despertou também a atenção dos pais presentes à “contação”, quem elogiaram seu trabalho como útil na recuperação da doença.

---

<sup>114</sup> ORTHOF, Sylvia. *Maria-vai-com-as-outras*. 19.ed. São Paulo: Ática, 1999.

Transcrevo, abaixo, o texto:

Era uma vez uma ovelha chamada Maria.  
 Onde as outras ovelhas iam, Maria ia também.  
 As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo.  
 As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima.  
 Maria ia sempre com as outras.  
 Um dia, todas as  
 ovelhas foram para o Pólo Sul.  
 Maria foi também.  
 Ai, que lugar frio!  
 As ovelhas pegaram uma gripe!!!  
 Maria pegou gripe também. Atchim!  
 Maria ia sempre com as outras.  
 Depois todas as ovelhas  
 foram para o deserto.  
 Maria foi também.  
 Ai, que lugar quente!  
 As ovelhas tiveram insolação.  
 Maria teve insolação também. Uf! Puf!  
 Maria ia sempre com as outras.  
 Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló.  
 Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló,  
 Maria comia também. Que horror!  
 Foi quando, de repente, Maria pensou:  
 “Se eu não gosto de jiló,  
 por que é que eu tenho que comer salada de jiló?  
 Maria pensou, suspirou,  
 mas continuou fazendo o que as outras faziam.  
 Até que as ovelhas resolveram pular  
 do alto do Corcovado pra dentro da lagoa.  
 Todas as ovelhas pularam.  
 Pulava uma ovelha,  
 não caía na lagoa, caía na pedra,  
 quebrava o pé e chorava: mé!  
 Pulava outra ovelha,  
 não caía na lagoa, caía na pedra,  
 quebrava o pé, chorava: mé!  
 E assim quarenta e duas ovelhas pularam,  
 quebraram o pé, chorando: mé! mé! mé!  
 Chegou a vez de Maria pular.  
 Ela deu uma requebrada,  
 entrou num restaurante e comeu uma feijoada.  
 Agora, mé, Maria vai para onde caminha o seu pé!

Observa-se que a história *Maria-vai-com-as-outras* privilegia o humor, pois há uma alteração brusca na seqüência dos acontecimentos, com um final imprevisto. A ovelha, além de não se jogar do alto do Corcovado, fez algo inusitado como “comer uma feijoada”. A tensão emocional é aliviada pelo riso – resposta imediata das crianças. Pode-se dizer que o texto em questão



apresentou o que Huizinga chama de “jogo ligeiro do humor”.<sup>115</sup> Nesse sentido, tal fábula une o lúdico ao terapêutico, pois o discurso humorístico é curativo. Vale lembrar que, para Huizinga, a criação poética produz a tensão e é “seguida por um estado de alegria e de distensão”<sup>116</sup>; o Autor coloca a criação poética “além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso”.<sup>117</sup> Assim, o encantamento é seguido de êxtase e do riso, e à tensão segue-se a distensão e a alegria, de caráter terapêutico. O riso, como depurativo das tensões, alivia a pressão das emoções, realizando a catarse, defendida por Aristóteles.<sup>118</sup>

O valor do texto literário, como um discurso que propicia a percepção do mundo e traduz as emoções e sentimentos da criança, é possível, segundo Eliana Yunes & Glória Pondé, pela “linguagem simbólica que efetue a catarse”. Dessa forma “o leitor infantil pode alcançar, na leitura, compensação para a marginalização que vive na realidade empírica”.<sup>119</sup> Na vida diária, a criança é um mero espectador: cabe aos adultos tomar todas as decisões. Na rotina do hospital, tal situação toma proporções maiores, pois os médicos e enfermeiros determinam o que ela pode e não pode fazer, sem explicações. A criança sente-se tolhida, acuada e indefesa. Sente-se, na verdade, uma Maria-vai-com-as-outras, impelida de um lado para outro, um brinquedo nas mãos dos adultos. Por esse motivo, pode, facilmente, identificar-se com a ovelha, animal simpático e inseguro. Esse texto de Sylvia Orthof mostra o realismo do cotidiano, sendo a ovelha o herói comum, uma personagem que supera o conflito. O que está em jogo é a realidade psicológica da personagem – seus sentimentos e emoções – narrada de forma a favorecer a introspecção. O humor garante que o texto não corra o risco de tornar-se excessivamente didático e moralizante.

<sup>115</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 143.

<sup>116</sup> *Ib.* 147.

<sup>117</sup> *Ib.* p. 133.

<sup>118</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. 1966.

<sup>119</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p. 47.

Observa-se que Maria demora a tomar decisões: não gosta de jiló, mas continua comendo porque as outras comiam. A criança é capaz de apreender que uma decisão não é instantânea e que exige meticulosa reflexão até culminar em ação. Portanto, não se sente “diferente” por demorar a tomar decisões que julga serem difíceis. É nesse sentido que a obra literária utiliza-se da linguagem que estimula a reflexão da criança. Segundo Pondé, a ficção “apresentando-lhe diversas imagens possíveis dela mesma (...) lhe possibilita escapar ao modelo que os adultos gostariam de amoldá-la, ajudando-a, desse modo, a se emancipar”.<sup>120</sup>

A criança pode perceber, pela “contação”, que Maria tinha medo de ser diferente, e por isso seguia os passos do rebanho. Ao fazer a introspecção, é possível avaliar que ela se sinta aliviada por ter a personagem seus mesmos medos, e que a ovelha precisou tomar coragem para mudar de proceder. A projeção, ou seja, a transferência das dificuldades de si para a ovelha, ao atribuir seus motivos e emoções à personagem, fornece-lhe segurança no processo de sobrepujar os medos que a assolam. É dessa forma que a leitura ou a “contação” de histórias se configura como um enfrentamento a todas as contingências da vida e, citando Pennac, “cada leitura é um ato de resistência”.<sup>121</sup> Pode-se dizer que é um ato de resistência à doença e à condição de fragilidade em que se encontra a criança internada. Assim, nesse texto infantil, estão presentes os componentes terapêuticos defendidos por Shrodes.<sup>122</sup>

O conto infantil desenvolve não apenas a inteligência e a sensibilidade estética, contribuindo para a formação integral da criança, mas também permite sonhar e, segundo Carvalho, “sonhar é preencher vazios, é criar condições terapêuticas para os impactos da realidade, é liberta-se, enfim”.<sup>123</sup>

Ao escutar a narrativa ficcional, a criança tem a possibilidade de libertar-se de sua condição de doente e viver em outra realidade – a do

<sup>120</sup> PONDÉ, Glória. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985. p. 28.

<sup>121</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 80.

<sup>122</sup> SHRODES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. 1949.

<sup>123</sup> CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 4.ed. São Paulo: Global, 1985. p. 21.

símbolo. Aos que criticam a leitura como evasão, cabe retomar as palavras de Pondé, ao dizer que “tanto a realidade como a fantasia podem levar à alienação ou a uma tomada de consciência da realidade”. Dessa forma, “o que confere valor a um texto não é o conteúdo em si, mas o tratamento artístico que lhe é dado pela linguagem”.<sup>124</sup> Observa-se que o texto *Maria-vai-com-as-outras* utiliza a onomatopéia, que, segundo Fernando Lázaro Carrete, citado por Carvalho, são “vocábulo fonossimbólicos”.<sup>125</sup> Tais vocábulo conferem verossimilhança ao relato, no combinar fantasia e realidade. A criança espera alguma verossimilhança no texto. Ao mesmo tempo que sabe, instintivamente, que ovelha não pensa, espera que ela “fale” como ovelha, que diga: *mé!*. Ao iniciar-se a história com *Era uma vez...*, o texto resgata uma expressão dos contos de fadas. Tal expressão, que não é uma denotação de tempo, “possui valor psicológico e afetivo para a criança”.<sup>126</sup>

Todos os recursos do texto de ficção podem ser explorados na arte de narrar. Como a proposta da estagiária foi a de apresentar textos literários que despertassem na criança o prazer de ler, cumpre avaliar seus procedimentos metodológicos nessa empreitada.

Observou-se, pelo Relatório, que a estagiária se preocupou em selecionar as histórias e preparar a leitura. Como lembra Pennac “a toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler”.<sup>127</sup> Assim, para despertar o prazer da leitura nas crianças, a estagiária precisava sentir, ela mesma, o prazer de ler, o que de fato aconteceu, haja vista a preparação prévia dos textos selecionados para a atividade de “contação” de histórias.

A narração utilizou outros recursos lúdicos, como dramatizações, teatro de fantoches, cantigas e lembrancinhas com desenhos, colagens ou recortes relativos à história. Se forem levadas em conta as palavras de Carvalho<sup>128</sup>: “todos conhecemos o valor educativo e mesmo terapêutico da Arte, na vida da criança, seja a Literatura, o Teatro, o Desenho, qualquer

<sup>124</sup> PONDÉ, Glória. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985. p. 151.

<sup>125</sup> CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 4.ed. São Paulo: Global, 1985. p. 216.

<sup>126</sup> *Ib.* p. 183.

<sup>127</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. p. 43.

<sup>128</sup> CARVALHO, op. cit. p. 48.

expressão artística com função recreativa”, então a estagiária passou a assegurar às crianças uma boa fruição da Arte, e da Literatura Infantil em particular, pois, “a Literatura infantil é, ao mesmo tempo, recreação e terapia”.<sup>129</sup>

A estagiária, pelos dados do Relatório, expôs-se sem receio e com desenvoltura. Visto que, segundo Pennac<sup>130</sup>, “o culto do livro passa pela tradição oral”, a formanda, preocupada em despertar o prazer de ler em crianças hospitalizadas, valeu-se da oralidade para fazer da atividade de narrar histórias uma fonte de prazer e divertimento. Entretanto, não enfocou apenas os aspectos lúdicos. Um de seus objetivos foi o de levar as crianças a descobrirem resposta para muitos de seus questionamentos e estabelecer críticas por meio de “uma nova visão de mundo oferecida pela leitura”. Este enfoque direcionado à reflexão e à introspecção é terapêutico, pois a estagiária procurou relacionar a história contada com a vida dos ouvintes e, segundo Geneviève Patte, no artigo *As propostas do imaginário*, citada por Glória Pondé, “a leitura libera a angústia à medida que revela e faz viver medos e desejos que, uma vez expressos, são melhor dominados”. Assim, “a ficção é um meio que ela [a criança] tem para fazê-la viver. Ela pode até lhe dar uma orientação positiva. Nesse sentido, pode exercer uma função terapêutica”.<sup>131</sup>

Como sua proposta, conforme o Relatório, era a “de contribuir no desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura através do exercício lúdico e da ‘contação’ de histórias”, agiu de acordo com as palavras de Pennac, “o, homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam”.<sup>132</sup>

O projeto *Despertando o prazer da leitura através do ato de ouvir histórias*, ainda que, como os demais da UNIVILLE, fundamentado em auto-avaliação do agente aplicador, cumpriu plenamente seu propósito básico e fundamental que era promover uma atividade estética com finalidade

<sup>129</sup> CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. p. 172.

<sup>130</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. p. 75.

<sup>131</sup> PONDÉ, op. cit., p. 26, 27.

<sup>132</sup> PENNAC, p. 166.

terapêutica. Essa observação é válida para todos os outros projetos da UNIVILLE, citados anteriormente.

### 3.2 Projetos, Leitura & textos literários: a função social

*A função social da literatura só se faz manifesta na sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas da prática de sua vida, pré-forma sua compreensão de mundo e com isto repercute também em suas formas de comportamento social.*

Hans Robert Jauss

A função social da Literatura, ao imbricar a experiência de leitura à experiência literária do leitor destacada por Jauss, encontra eco em vários outros autores. Ao mesmo tempo, serve de apoio teórico aos Projetos.

Também Antonio Candido ao considerar que “a arte e a literatura são atividades permanentes, correspondendo a necessidades imperiosas do homem e da sociedade”<sup>1</sup>, confirma a função social de ambas. E registra ainda que a Literatura corresponde a necessidades humanas e sociais de representação do mundo, prestando-se ao papel de instituição social, pois utiliza a linguagem como meio específico de comunicação e a linguagem é criação social. Observa, além disso, que o conteúdo social das obras em si próprias e a influência que a literatura exerce no réceptor faz da literatura um instrumento poderoso de mobilização social.<sup>2</sup>

A esse respeito, expressam-se Yunes & Pondé<sup>3</sup>: “um dos papéis da arte na vida social, hoje (...) é a formação de um novo homem, uma nova

<sup>1</sup> CANDIDO, Antonio. Literatura, espelho da América? *Luso-brazilian Review*, n. 32, p. 16, 1995.

<sup>2</sup> Id. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8.ed. São Paulo; Quieroz, 2000.

<sup>3</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p.10.

sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão do mundo”. Pode-se, portanto, dizer que a Arte é social porque sofre ação do meio e exerce influência sobre ele. Nessa imbricação meio/obra – obra/meio há uma ligação constante dos valores ideológicos vigentes que o artista utiliza nos seus temas e causa impacto quando se comunica com seu público. Por esse motivo, a obra completa-se no momento de interação artista/público. A obra literária é, então, “um objeto social; para que exista é preciso que alguém escreva e um outro a leia”.<sup>4</sup>

Vale lembrar que o resgate da dimensão social da literatura deveu-se, segundo estudiosos do tema, à laicização, na época moderna, ao se instalar com os primórdios do Romantismo e servir de legitimação à burguesia. Assim, na Modernidade, a influência da Literatura não se restringe ao adulto, produzindo conseqüências práticas na criança, no sentido de não só alterar seu comportamento, como também servir de reforço aos valores sociais.

Daí não ser temerário afirmar a função social da Literatura Infantil, pois é na infância que se forma o hábito da leitura. Nos seus primórdios, conforme foi anteriormente assinalado, a Literatura para crianças tem função formadora: apresenta modelos de comportamento que facilitam a integração da criança na sociedade. Cumpre lembrar que a Literatura Infantil aparece nesse contexto histórico-social definido: a ascensão da burguesia e a posição que a criança passa a assumir na família. A nova unidade familiar, centrada no pai-mãe-filhos e fortalecedora do Estado, privilegia a criança como um ser merecedor de atenção especial com *status* próprio, para o qual convergem as preocupações com a saúde, a educação e a religiosidade.<sup>5</sup>

No seu primeiro momento de assentamento, o modelo burguês de integração da criança na privacidade e no afeto familiar estende-se também à classe proletária, não com tanta intensidade e com outros objetivos: diminui o custo social do Estado, que até então mantinha institutos de caridade para cuidar do menor abandonado. Essa criança, criada a partir de agora no seio de uma família pobre, mas unida, contribuirá para sua manutenção, uma vez

---

<sup>4</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*. p. 38

<sup>5</sup> LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

que trabalhará precocemente. A criança burguesa é separada socialmente; recebe seu próprio espaço de atuação – a escola – isolando-se do mundo dos adultos. A criança proletária, por outro lado, muito embora estando inserida no contexto escolar, tem acesso às ruas e sua formação é mesclada, consistindo em uma educação formal e informal.

Desta forma, a leitura, decorrente da necessidade da burguesia de expandir o conhecimento, socializou a informação, não mais se restringindo a uma classe privilegiada – a aristocracia. O ensino obrigatório à criança pobre serve, também, para sanar, em parte, um grave problema social; o desemprego do adulto, até então preterido em favor de uma mão de obra barata e lucrativa. Se a valorização da família na sociedade burguesa é a mola mestra que transforma a leitura em prática social, observa-se, por outro lado, que o corte social se faz, sobretudo, pela leitura. Em decorrência do ideal da igualdade proclamado pela burguesia, cria-se um espaço de escola democrática. Contudo, a educação oferecida direciona-se à classe mais favorecida. Da mesma forma, a leitura é proposta como um meio de entendimento da realidade da classe média. Em igual dimensão, há uma exclusão total da classe baixa, que não alcança o patamar exigido em níveis de leitura e não pode criar sua própria história de leitura. O contexto social vigente prepara a criança burguesa para assumir funções de direção e a criança proletária para desempenhar seu papel de comandada. A não acessibilidade ao livro e à leitura a todas as classes sociais é uma falha no processo de socialização do indivíduo, pois a capacidade de interpretar o código escrito e de usufruir a beleza das palavras é essencial à dignidade humana em uma sociedade que privilegia a escritura e que se afasta da oralidade. A iniciação estética proporcionada pelo livro leva o indivíduo à insatisfação com o cotidiano e faz nascer nele o desejo de mudança de uma vida medíocre para uma vida plena.

Assim, a função social da Literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo. Nesse

sentido, pode-se dizer que o movimento da Literatura Infantil contemporânea, ao oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras, transforma a Literatura em suporte para experimentação do mundo. Dessa maneira, as histórias contemporâneas, ao apresentarem as dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive, abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura. Por outro lado, os contos clássicos não impedem o raciocínio lógico, porque não embotam a inteligência da criança. Envolvem, isto sim, o aguçar de sua sensibilidade artística e o equilibrar o sonho com o real. É um jogo estimulante – a criança sabe que o que está lendo não é verdade, mas finge acreditar – é a magia do imaginário, tão necessária ao desenvolvimento infantil.

Na atualidade, o livro infantil apresenta a realidade – os problemas sociais, políticos e econômicos. Ao assim fazer, não foge do lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar curiosidade e a produzir novas experiências. Por outro lado, desempenha uma importante função social que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca. O movimento contemporâneo da Literatura Infantil busca oferecer uma nova concepção de texto escrito, aberto a múltiplas leituras, servindo a literatura como um suporte para a experimentação mundo.

Cumprir lembrar, também, que o texto artístico somente pode desenvolver sua função social em uma coletividade contemporânea que compreenda os códigos culturais.<sup>6</sup> Tais códigos fazem parte do conhecimento acadêmico e são uma forma de poder e uma fonte de sobrevivência. O conhecimento é mantido, difundido e estocado pelo livro, seja o de papel, seja o eletrônico, pois sua forma de transmissão não é via oral, é pela leitura.

Ao historiar os princípios da educação e instrução oitocentista no Brasil, Ana Maria Mauad registra que paralela à Literatura de caráter universal, prevalecia uma literatura de cunho moralista, própria do século XIX, direcionada à infância e à adolescência: formadora de caráter, de moral identificável, com modelos de virtude, amor e desprendimento a serem seguidos pelas crianças e jovens. Os títulos já indicam o seu conteúdo:

---

<sup>6</sup> OLINTO, Heidrun Krieger. Leitura e leitores: variações sobre temas diferentes. In: VAZ, Paulo Bernardo; OLINTO, Heidrun Krieger; DAUSTER, Tânia. *Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: Proler, 1994, p. 15-54.



*Modelos para os meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno*, publicado em Recife em 1869 e que consiste numa coleção de historietas recheadas do código moral vigente; e *As manhãs da avó: leitura para a infância*, publicado pela Garnier em 1877, de autoria de Victória Colonna, com várias histórias morais dedicadas às mães de família que norteariam seus filhos nos princípios, usos e costumes de nossa terra.<sup>7</sup>

Ressalte-se que a Literatura Infantil brasileira se desenvolve, como mostra a professora da Universidade Federal Fluminense, Rosa Maria Cuba Riche, “na virada da Modernidade para a Pós-Modernidade e vai refletir esteticamente esse sistema social complexo vivendo entre o pré-capitalismo de algumas regiões (...) e as grandes cidades”.<sup>8</sup> Tem-se, assim, uma cena social plural, com duas realidades distintas no território nacional; de um lado, crianças com pouco ou nenhum acesso ao livro e à leitura e, de outro lado, facilidade incrível aos bens de consumo, entre eles a Literatura.

A quantidade de textos literários infantis no mercado livreiro propicia a criação de diversos públicos-leitores, cada qual com sua preferência. Mas, induzido pelo autor, pode o leitor-criança ser ingenuamente levado no rol das ideologias dominantes, visto que é o adulto (com seus valores) que escreve o texto literário infantil. Entretanto, no decorrer de muitas leituras e à medida que vai ganhando experiência, pode esse leitor dar sentidos à leitura, ou, como diria Iser<sup>9</sup>, preencher as lacunas do texto. De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva, a leitura do texto literário “pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”.<sup>10</sup> Em consequência, pode-se dizer que tanto a leitura do texto maravilhoso quanto a do texto realista cumprem o papel social de transformar o homem, quando fazem a criança pensar criticamente. Ezequiel Theodoro da Silva afirma que “com raras exceções em pontos isolados do processo histórico brasileiro, não houve a preocupação em se desenvolver uma política ‘honesta’ que promovesse o homem

<sup>7</sup> MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.

<sup>8</sup> RICHE, Rosa Maria Cuba. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contexto-caminhos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 130, jan./jun.1999.

<sup>9</sup> ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. 2 v.

<sup>10</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986. p. 21.

brasileiro em toda a sua plenitude”.<sup>11</sup> Assim sendo, os bens culturais, no Brasil, têm uma distribuição injusta, restringindo-se às elites. As classes trabalhadoras encontram-se em desvantagem para produzir e expressar suas idéias porque não tiveram o direito de ser leitoras.

Em que pese a escolaridade obrigatória no ensino fundamental, pode-se dizer que a alfabetização insere o indivíduo no mundo da escrita e da leitura textual mas não garante sua plena atuação em virtude de outros fatores: recursos financeiros para adquirir o livro, tempo para freqüentar bibliotecas e a falta de um projeto social que desperte a consciência crítica por meio da leitura.

Dessa forma deduz-se que o leitor-criança não se contenta com o deciframento da escritura. Busca uma compreensão do mundo pela experiência literária. Ao realizar a leitura de textos literários, não passa apenas os olhos pela página impressa. Busca um sentido nas palavras, aventura-se no desvendamento do enigma do código escrito.

A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade, configurando-se a habilidade de ler como uma conquista, afirma Regina Zilberman.<sup>12</sup>

É facultado às classes operárias o acesso à cultura básica apenas para conhecer a realidade e não para que possa ter efetiva participação nessa realidade, o que é uma falha do sistema, pois como diz Moacir Gadotti, “não basta ler a realidade; é preciso escrevê-la”<sup>13</sup> e a classe operária não a escreve.

Ao partir do pressuposto que a escritura configura-se como o meio transmissor de informação por excelência, a leitura se apresenta como um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem. A leitura é, portanto, um ato social, e como tal, uma questão pública.

Se até o século XIX a leitura foi privilégio de uma minoria, no século atual já não se pode dizer o mesmo. Apesar de mal compartilhada, reconhece-se que é um direito de todos. O analfabeto não sabe ler e nem

---

<sup>11</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 24.

<sup>12</sup> ZILBERMAN, Regina. *Sociedade e democratização da leitura. Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 6-12, abr. 1983.

<sup>13</sup> GADOTTI, Moacir. *O que é ler. Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 17, nov. 1982.

escrever, mas o iletrado funcional é incapaz de ler e escrever o mínimo necessário à vida profissional. Em que pese o nível de desenvolvimento dos países, os iletrados funcionais atingem a casa dos milhões só nos Estados Unidos e França, conforme estudo de José Morais.<sup>14</sup> O Autor demonstra como o desenvolvimento econômico exige que todos saibam ler e o façam com facilidade. Isto é exigido não só no trabalho, como também nos afazeres cotidianos. Aumenta vertiginosamente a demanda social da leitura, uma vez que a sociedade está passando por rápidas transformações e a informação se multiplica assustadoramente. A mão-de-obra necessita cada vez mais de especialização, o que implica em mais leituras e leituras mais consistentes. O desemprego aumenta na mesma proporção em que aumenta a riqueza porque já não é necessário tanto trabalho para produzir os bens. A automatização substitui o trabalho braçal e aumenta o nível de exigência em termos de capacidade de leitura. Daí ser alarmante o número de crianças de lares de baixa renda que não dominam a leitura e saem da escola sem estar de fato alfabetizadas. Essas crianças chegam à idade adulta com dupla desvantagem: a de serem pobres e iletradas. Essa disparidade social e cultural aumenta a distância das oportunidades de trabalho e constitui um sério problema ao desenvolvimento de qualquer país.

É ponto aceito sem contestação que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas do homem. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo. Como diz Ezequiel Theodoro da Silva, “a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)”.<sup>15</sup> Desta forma, a leitura se caracteriza como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação. O Autor indaga se a sociedade permite a presença desses leitores críticos e transformadores; vê a leitura como causadora de bem-estar do

---

<sup>14</sup> MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, [198-].

<sup>15</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 22-23.

povo; e coloca a questão da circulação do livro que não se processa democraticamente para toda a população.

Vale lembrar que o destino da leitura está ligado à instituições especializadas – escola, biblioteca – e à sociedade como um todo; leitura, conhecimento e cultura estão interligados. Adverte Edmir Perrotti<sup>16</sup> da urgência de apresentar a leitura como “atividade natural e reconhecida pelo e no grupo social” para conferir à infância identidade sócio-cultural.

Com a avalanche de conhecimento impresso e disponível, o papel da Literatura é desenvolver nas pessoas, principalmente nas crianças, um espírito analítico e crítico, o que não acontece quando a oportunidade lhes é negada. Quando, no século XVIII, os mediadores do texto literário, sacerdotes e críticos, cederam espaço à figura do leitor-intérprete, foram abertas infinitas possibilidades de dar sentidos à leitura. A partir dessa premissa ler é sempre interpretar, e a leitura tem uma dimensão social. Provoca, enriquece e encaminha à reflexão.<sup>17</sup> Por si só, a questão da diversidade de interpretação é uma forma de democracia, ao permitir que o texto literário seja o lugar da discordância de múltiplas vozes e leituras.

Dessa forma, a leitura, enquanto oportunidade de enriquecimento e experiência é primordial na formação do indivíduo e do cidadão. A formação de leitores se configura como imperativo da sociedade atual. Pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam melhor aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais. Se, por um lado, a leitura pode ser um instrumento de dominação, por outro lado é um instrumento de cidadania. E, muito embora a leitura não seja o único caminho para a cidadania, ela constrói a cidadania à medida que o homem se constrói dentro dessa sociedade. Para que o homem se “construa” dentro da sociedade, precisa ele de conhecimento – uma forma de poder e uma fonte de sobrevivência.

---

<sup>16</sup> PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. p. 75.

<sup>17</sup> Ao lembrar que, no grego, ler significa colher, recolher, juntar e que, no latim transformou-se em juntar as coisas com o olhar – não apenas horizontal, mas, também, verticalmente, infere-se que a leitura ultrapassa o passar de olhos por algo, mas vai além do visualizar, aventurando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido das coisas.

Complementam-se conhecimento, leitura e cidadania, pois sem leitura não há formação, nem conhecimento, nem cidadania. E sem cidadania não pode existir exatamente uma sociedade. Assim, o ato de ler é uma ação política e, por isso, pode-se dizer que o acesso à leitura depende da organização da sociedade e do Estado, que ajuda a mantê-la e a reproduzi-la. O domínio da capacidade de leitura gera maior mobilidade dos grupos humanos, aumento qualitativo da capacidade crítica e crescimento de seu potencial reivindicatório.

A leitura, portanto, dá voz ao cidadão, no sentido de que sua interpretação pode gerar a transformação do mundo.

O *Documento Final da Reunião Latino-Americana de Políticas Nacionais de Leitura*<sup>18</sup>, ao focar a necessidade de uma Política Nacional de Leitura, registra que,

O exercício real da democracia exige que cada latino-americano tenha a possibilidade de informar-se, comunicar-se, discutir e participar. Neste sentido, a leitura não deve ser entendida somente como realização intelectual do indivíduo, mas também como base fundamental do desenvolvimento cultural de seus povos.

Pretende-se apresentar dois projetos de leitura, em cujas atividades, envolvendo o texto literário, busca-se enfatizar a função social. O primeiro deles é o *Projeto Continuado*, desenvolvido pela Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, vinculado ao Programa Nacional de incentivo à Leitura e à Fundação Biblioteca Nacional. O segundo, *Brincando com a Leitura*, de caráter mais restrito, é desenvolvido pelo Serviço Social do Comércio, na unidade operacional de Florianópolis. Ambos os Projetos atendem crianças marginalizadas pela sociedade, pertencentes à classe proletária, oriundas de orfanatos e favelas que convivem com o crime e com a miséria.

---

<sup>18</sup> O documento em questão fez parte da Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, promovida pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc) e pela Fundação Biblioteca Nacional, realizada no Rio de Janeiro, de 19 a 25 de outubro de 1992.

### 3.2.1 *Projeto Continuado*, da Casa da Leitura do Rio de Janeiro

Leitura, saber e cidadania possuem, conforme foi visto na subunidade anterior, uma imbricação profunda. Na interação homem/sociedade, a prática da leitura pretende-se como elemento político. Nesse ângulo, será abordado como projeto de leitura de função social, o *Projeto Continuado* da Casa da Leitura, idealizado a partir de diretrizes do Programa Nacional de Incentivo à Leitura.

Considera-se necessário um ligeiro perfil desse Programa, a título de introdução à apresentação do *Projeto Continuado*.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER tem por finalidade “contribuir para ampliar as condições que garantem aos cidadãos o direito à leitura, e promover práticas leitoras críticas e criativas”.<sup>19</sup>

Instituído junto à Fundação Biblioteca Nacional, o PROLER tem como objetivos: primeiro, “promover o interesse nacional pelo hábito da leitura”; segundo, “estruturar uma rede de programas capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras” e, terceiro, “criar condições de acesso ao livro”.<sup>20</sup> A direção do PROLER deve ser ocupada pelo Presidente da Fundação Biblioteca Nacional, a quem caberá gerir os recursos financeiros, celebrar convênios e firmar contratos de prestação de serviços.

A sede do PROLER é a Casa da Leitura, que visa implementar as políticas do programa ao promover cursos, palestras, exposições, atividades e oficinas, objetivando incentivar e promover a leitura.

Cumpra esclarecer que O PROLER e a Casa da Leitura nasceram de uma pesquisa que a professora Eliana Yunes realizou entre 1986 e 1989, quando reformulava e dirigia a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Tal pesquisa gerou um projeto que a professora coordenou com alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com professores da Pontifícia

<sup>19</sup> PROLER: concepção, diretrizes e ações. 2.ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/ Ministério da Cultura, 1998. p. 6.

<sup>20</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de incentivo à Leitura e dá outras providências. In: REUNIÃO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS NACIONAIS DE LEITURA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. Rio de Janeiro: PROLER/CERLAC, 1992. p. 12.

Universidade Católica do Rio de Janeiro. Um documento propondo ao governo uma política de leitura foi encaminhado em 1989, não recebendo, entretanto, o apoio ministerial. Em 1990, quando o professor Affonso Romano de Sant'Anna assumiu a Direção da Biblioteca Nacional preocupou-se em retomar as ações que o documento preconizava, entre elas um levantamento exaustivo das promoções da leitura no Brasil. A proposta da Biblioteca Nacional resultou de uma articulação de forças e experiências que partiram de iniciativas isoladas para expandir o trabalho de promover a leitura no país.<sup>21</sup> Na qualidade de Assessora Especial da Política Nacional de Leitura da Fundação Biblioteca Nacional, a professora Yunes passou a coordenar a elaboração de um anteprojeto para uma *Política Nacional de Incentivo à Leitura* respaldada no seu Projeto de Pesquisa.<sup>22</sup>

O Ante-Projeto *Para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura*, apoiado totalmente no Projeto de Pesquisa descrito acima, foi elaborado em 1992 e priorizou a urgência na criação de uma demanda forte e competente em prol da leitura como fundamento de um projeto de desenvolvimento político e social da cidadania e da capacidade do homem de situar-se frente aos significados que impedem sua interação com o social.<sup>23</sup>

A proposta da criação do PROLER foi oficializada pelo Decreto número 519, de 13 de maio de 1992, publicado no Diário Oficial da União em 14 de maio de 1992.

Dentro dos projetos do PROLER, escolhi, para análise da função social, o *Projeto Continuado* da Casa da Leitura, iniciado em agosto de 1999.

O *Projeto Continuado* nasceu da necessidade de atender à área mais carente da população infantil e juvenil de escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Com o objetivo de desenvolver práticas dinâmicas de leitura, em 1998, iniciaram-se contatos com diretores de escolas para visitas programadas à Casa da Leitura. As turmas, da primeira à oitava séries, acompanhadas por suas professoras, são recepcionadas pelo corpo técnico

<sup>21</sup> SANT'ANNA, Affonso Romano de; YUNES, Eliana. Para uma política de cultura no Brasil. In: JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 5., 1999. Passo Fundo. *Anal...* Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo/ Prefeitura Municipal de Passo Fundo, 1993. p. 51-70.

<sup>22</sup> YUNES, Eliana. *Por uma Política Nacional de Leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

<sup>23</sup> *Ib. Anteprojeto para uma Política Nacional de incentivo à leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

da Casa da Leitura que apresenta a Biblioteca Infantil ou Juvenil, conforme a faixa etária das crianças. Estas recebem orientação acerca do manuseio e localização dos livros, passam por uma atividade de socialização do grupo, escutam a leitura de um livro infantil e têm acesso livre aos livros do acervo. As atividades planejadas pela Casa da Leitura priorizam a leitura do texto, mas dão espaço para brincadeiras como desenhos, dinâmica para fixação da organização de livros nas estantes e caça ao tesouro. A avaliação de cada visita é registrada pela encarregada dos trabalhos. Observou-se, entretanto, que essas visitas esporádicas muito pouco contribuíam para a formação do leitor e sentiu-se necessidade de trabalhar mais tempo com cada turma. Nesse sentido, foi organizado o *Projeto Continuado*, com o objetivo de trabalhar um semestre inteiro com determinadas turmas, garantindo a continuidade das leituras e privilegiando as crianças de áreas carentes com textos de Literatura Infantil de qualidade.

Em 1993, a Fundação Biblioteca Nacional, recebeu, em comodato por 99 anos o prédio da Casa da Leitura, na Rua Pereira da Silva, número 86, Bairro Laranjeiras, Rio de Janeiro, na qual funciona a sede do PROLER. A Casa da Leitura funciona como laboratório, onde são desenvolvidas experiências de leituras a serem implantadas em todo o território nacional. Compreende o Centro de Práticas Leitoras – que oferece cursos gratuitos anuais a professores do Estado do Rio de Janeiro; Centro de Formação do Leitor – para todo o Brasil, com o objetivo de fundar Comitês de Leituras; e Centro de Referência – para o Estado do Rio de Janeiro, com uma Biblioteca de Referência para professores de primeiro e segundo graus. Conta também com uma Biblioteca Infantil e uma Biblioteca Juvenil.

A metodologia do Projeto implica em um primeiro contato com a escola, procura envolver professores e alunos na prática da leitura e seleciona as turmas.

A escola atendida pelo *Projeto Continuado*, no ano de 1999, foi a *Romão Duarte*, que funciona paralelamente como escola municipal e orfanato, acolhendo crianças de todas as faixas etárias, vindas de lares desfeitos e conhecendo apenas o mundo da criminalidade, violência e discriminação social. São crianças carentes de amor, atenção, informação e



cultura. Reafirmando o propósito do PROLER – de desenvolver uma sociedade leitora que possa exercer seu direito à cidadania, a Casa da Leitura organizou e administra o *Projeto Continuado* de forma a suprir, pela Literatura, as lacunas que a escola pública e a família não puderam preencher no universo infantil. Duas turmas da 4ª série foram selecionadas, sendo uma delas com 27 e a outra com 25 alunos para iniciar o Projeto, que começou a ser desenvolvido em agosto de 1999.

Trabalham com as crianças uma técnica-administrativa, uma bibliotecária e três estagiárias alunas de Pedagogia. O espaço destinado às atividades de leitura é a Biblioteca Juvenil, que conta com um acervo substancial de livros de Literatura Juvenil, livros de referência, jornais e um mural onde são colocadas, semanalmente, citações que abrem muitos debates sobre a cidadania, compromisso social e bem-estar coletivo.

Durante a leitura das histórias, participam professores e alunos que viajam no texto literário pela voz da leitora. Há uma preocupação em não interpretar a história e deixar que cada um dê asas à imaginação. A leitora usa roupas modestas, sem adereços, e procura chamar o mínimo de atenção para si, fazendo o ouvinte concentrar-se totalmente na história. Após a leitura, a professora da turma deixa os alunos com o pessoal da Casa da Leitura para que se processem as atividades complementares. Abre-se o debate, com a participação de todos que podem se expressar livremente sobre o que sentiram ao ouvir a história, que paralelo traçam com suas vidas, que acontecimentos no país e no mundo foram enfocados pela história. A fim de esclarecer as dúvidas, as crianças aprendem a usar o dicionário, procuram notícias semelhantes nos jornais diários que a Casa tem à disposição, fazem julgamentos das personagens em forma de tribunal e, algumas vezes, realizam visitas a centros culturais. Em setembro de 1999, quando da leitura de *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga, foram ao Museu de Arte Moderna apreciar a obra de Picasso. Esse livro da autora, tanto a versão em forma de peça de teatro quanto a forma de um diário, trabalha a época da ditadura, quando a repressão política obrigava os autores a optarem por formas de expressão alegóricas. O pintor tem, como único meio de manifestar suas idéias e emoções, o recurso das cores. Com as cores ligadas aos

sentimentos, é sugerida, após cada leitura dos textos, que as crianças desenhem e pintem o que sentiram ao ouvir as histórias e o que sentem ao participar em conjunto dessas atividades.

Além dos textos de Lygia Bojunga, são lidas histórias de Sérgio Porto, Ângela Lago e Clarice Lispector, escritores que enfocam o social em seus livros.

A equipe da Casa da Leitura evita histórias que contenham estereótipos negativos tais como a mãe dona-de-casa, nervosa que não participa da vida política e não se envolve em nada a não ser com os afazeres domésticos; do pai que chega do trabalho e fica apenas lendo jornal, sendo o único elemento da família que se informa; o da filha, que vive com a cabeça nas nuvens e se preocupa apenas com rapazes e moda. Procuram-se histórias atinentes à temática social, que tratem de morte, suicídio, drogas e violência. É política da Casa da Leitura levar aos jovens menos favorecidos a informação pela Literatura. O *Projeto Continuado* inclui também histórias com encantamento para a fruição que a Literatura traz.

O *Projeto Continuado* prioriza a população que não tem convivência com o livro, não o pode adquirir e não possui o hábito de freqüentar a biblioteca. As sessões de leitura configuram-se como um espaço não apenas de humanização e agrupamento, mas também como socializador de livros, pois a diretora da Casa da Leitura, que acumula a função de secretária geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Sra. Elizabeth D'Angelo Serra, defende o axioma de que sem informação não há democracia.

O Projeto, em fase experimental no ano de 1999, é avaliado a cada sessão pela leitora da equipe por ter sido verificado ser grande o problema do incentivo e da manutenção do interesse das crianças em virtude da heterogeneidade da faixa etária e das marcas regionais de uma mesma turma. De modo geral, a equipe considera proveitosas as leituras e seus enfoques, tendo percebido que muitas crianças, a princípio tímidas e arredias, com o passar do tempo, vão-se desinibindo e aprendendo a interagir com os colegas, num clima de cordialidade.

A partir do ano 2000, a proposta é estender o *Projeto Continuado* a outras escolas do Município, para socializar a leitura com o maior número de

crianças de escolas públicas, no intuito de disponibilizar o texto literário como um direito da sociedade cidadã.

Em virtude de, na ocasião, O *Projeto Continuado* da Casa da Leitura não ter um relatório escrito, todos os dados foram coletados em entrevistas realizadas com Maria Luiza O'Shea Wheler, técnica-administrativa responsável pelas atividades de leitura junto às crianças da Escola Romão Duarte e com Elizabeth D'Angelo Serra, diretora da Casa da Leitura.

Além das entrevistas foi-me permitido assistir a uma sessão de leitura com os alunos da 4ª série, quando estava sendo considerada a história de Lygia Bojunga *O meu amigo pintor*, texto em forma de peça teatral. Cada aluno desempenhou o papel de uma personagem e leu as suas falas, cabendo à coordenadora Maria Luiza o papel do narrador.

Nas referidas entrevistas, tive ciência do material empregado. Destaca-se a obra de Lygia Bojunga visto a escritora ter participado do movimento renovador na área da Literatura Infantil e Juvenil, iniciado na década de 70. Com obras destinadas especialmente ao adolescente, enfoca, em cada livro, um problema social do homem.

Entre os textos da escritora citados pela coordenadora do Projeto, e mais tarde, lidos por mim, encontra-se a história *O meu amigo pintor*, cujo tema é o suicídio do pintor, amigo do menino. Editada originalmente na Espanha, Alemanha, Suécia e Noruega, foi lançada sob a forma de teatro no Brasil, em 1986, e sob a forma de diário, em 1987. Apresenta a descoberta dos sentimentos por meio das cores – uma linguagem não verbal que pode, também, conduzir ao entendimento de si próprio, dos outros e do mundo. Outra história já apresentada às crianças foi *A Casa da madrinha* – uma mistura do cotidiano com o maravilhoso. A história conta as aventuras e desventuras de um menino pobre do Rio de Janeiro que deseja encontrar “a casa da madrinha”, onde acredita que todos seus problemas financeiros e afetivos serão solucionados. O tema central é a luta pela sobrevivência, aliada aos sonhos e esperanças de uma vida melhor. Na realidade, “a casa da madrinha” é uma metáfora do ideal buscado eternamente pelo homem. Existe, na história, uma denúncia à escola como alienante e não como fator de fomentador da cidadania. Recebeu o *Selo de Ouro* – o Melhor para o

Jovem, em 1978, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e o prêmio literário *O Flautista de Hamelin*, de 1975, da Alemanha Federal. Ainda da mesma Autora foi lido *A Bolsa Amarela*, publicado em 1976 e narrado na primeira pessoa. Trata-se de um romance de aprendizagem, divertido e permeado de situações engraçadas e comoventes. A história gira em torno de uma menina que possui três grandes desejos (como nos contos de fadas) e os esconde em uma bolsa amarela, para que ninguém conheça seu segredo. O primeiro deles é a vontade de ser menino; o segundo, a vontade de crescer; e o terceiro, o desejo de ser escritora. Faz parte da história o realismo cotidiano, recheado com o mágico e o pitoresco, narrado de forma lúdica e metafórica, em estilo ágil e desenvolto, que intercala as confissões da personagem com diálogos e cartas. Na verdade, são pequenas histórias ajuntadas na história principal, formando uma mistura que cativa o leitor. Mostra a linguagem como meio de comunicação; a importância da consciência; os benefícios do amor; a beleza como um complemento e não como essência; e o valor do espírito de equipe. Discute os preconceitos existentes entre o homem e a mulher, a necessidade da liberdade do pensamento e o significado da vida. Denuncia a injustiça social e a educação tradicional. Recebeu o *Selo de Ouro – O melhor para a criança*, em 1976, conferido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e o Prêmio Internacional *Hans Christian Andersen*, em 1982, pelo conjunto da obra.

Outra autora escolhida para o Projeto é Clarice Lispector, cuja obra, voltada para o leitor infantil, enfatiza a necessidade da reflexão para o conhecimento interior, o do outro, e o conhecimento da vida. Muito embora suas histórias estejam permeadas de animais, não assumem a dimensão metafórica da fábula, em virtude de os bichos serem bichos mesmo, muito embora suas ações lembrem o comportamento humano. Temos, assim, *O mistério do Coelho Pensante*, uma história policial para crianças que mantém em suspense o segredo de como o coelho consegue fugir da gaiola. O segredo não é revelado, deixando a cada criança o prazer de imaginar os artifícios que o coelho usava para adquirir a liberdade. Uma outra história, *A mulher que matou os peixes*, tem por tema a morte, o amor e a paixão. Essa última apresenta-se como um excesso de amor que conduz à violência.

Clarice mostra os contrários da vida e a dualidade dos sentimentos que o homem manifesta. Outra história lida para as crianças foi *O primeiro beijo*, que narra a descoberta da masculinidade de um menino ao beijar um chafariz em forma de mulher nua.

A escritora Ana Maria Machado<sup>24</sup> começou a publicar histórias para as crianças em 1969, na revista *Recreio*. A Casa da Leitura selecionou *História Meio ao Contrário*, publicada em 1978. Este livro recebeu o Prêmio *Jabuti* da Câmara Brasileira do Livro, no mesmo ano. É uma narrativa às avessas, que configura o rompimento do tradicional conto de fadas. Ana Maria Machado utiliza o cômico, o irônico, o humor e o *nonsense* nessa narrativa inovadora e fragmentária que mistura situações divertidas com reflexões críticas.

Consta também do elenco dos autores preferidos da equipe do Projeto, Sérgio Porto, mais conhecido pelo pseudônimo de Stanislaw Ponte Preta. De estilo popular, satírico e utilizando o “espírito carioca”, o cronista trata de diversos temas – desde o iletrado até o perseguido pela ditadura. Para as crianças menores, o *Projeto Continuado* dá preferência aos textos de Ângela Lago que, além de escritora é ilustradora. Existe a preocupação da autora com o traço da pintura ou do desenho, bem como com a sonoridade das palavras do texto.

Por meio das entrevistas e da observação, tive o privilégio de comprovar que o Projeto põe em contato com a população carente, autores de qualidade. Ao assim fazer, prioriza a leitura como função social e exerce, ele mesmo, uma função socializadora.

---

<sup>24</sup> A referida autora foi orientanda de Roland Barthes no doutorado na École Pratique des Hautes Études, em Paris.

### 3.2.2 Leitura crítica do *Projeto Continuado*

Nesse momento, cabe esclarecer *o que irá ser feito e como será feito*. A primeira etapa é a análise do texto literário para comprovar a pertinência de seu emprego tendo em vista a função social. A segunda etapa diz respeito à metodologia na aplicação do Projeto. Esta última etapa vale-se de observações ocorridas no dia 8 de setembro de 1999.

Assim, a leitura crítica do *Projeto Continuado* da Casa da Leitura é respaldada na observação de uma das sessões de leitura aos meninos da *Escola Romão Duarte* e em entrevistas com a executora do projeto, Maria Luiza O'Shea Wheler.

A história selecionada para verificar a função social da leitura é *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga<sup>25</sup>, visto tal autora ter sido a grande contemplada no ano de 1999 pelo Projeto. Também pesou na escolha o fato de a observação ter ocorrido na leitura do texto na forma de peça de teatro. Cada criança lê a fala de uma personagem, ficando a cargo da executora do Projeto a fala do narrador. Como as crianças já tinham lido a história em forma de diário, essa forma de narrativa será aqui apresentada. Por razão de economia de espaço, selecionei alguns fragmentos que permitissem a compreensão da história. Assim, pequenos trechos do diário serão transcritos a seguir:

Sexta-feira

.....

Um dia o meu amigo me disse que eu era um garoto com alma de artista, e me deu um álbum com uns trabalhos que ele tinha feito em aquarela, tinta a óleo e pastel. Disse que tinha arrumado os trabalhos no álbum pra eu entender melhor esse negócio de cor. Quer dizer, no princípio nem cor tinha: era só branco e preto; depois começavam as cores; amarelo, azul, vermelho, e depois, essas três cores iam se misturando pra formar uma porção, nuns desenhos que às vezes eu gostava e outras não.

O meu amigo me disse que quanto mais a gente prestava atenção numa cor, mais coisa saía de dentro dela. Eu fiquei olhando pra cara dele sem entender. Não entendi mesmo aquela história de tanta coisa ir saindo de dentro de uma cor.

<sup>25</sup> BOJUNGA, Lygia. *O meu amigo pintor*. 15.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997.

.....

Mas não era isso que eu queria contar. Eu queria era dizer que na terça-feira quando eu cheguei da escola eu fiquei sabendo que ele tinha morrido. Fui lá. Não agüentei olhar pra ele assim morto: virei a cara pra parede; e dei de cara com um quadro que lê tinha pintado: uma mulher amarela. (Um dia ele me disse que ela estava assim toda amarela porque ela tinha acordado contente, e eu – que ainda não sacava nada de cor – fiquei achando que era birutice de pintor.)

Não deu pra ficar lá em cima; voltei correndo pro meu quarto.

De repente, comecei a me sentir todo escuro por dentro. Tão escuro que não dava pra enxergar mais nada dentro de mim.

Mas nessa hora o relógio começou a bater. À beça. Porque era meio-dia. E se alguém perguntar que cor tinha a batida eu respondo correndo, amarela!! É que eu fiquei igualzinho ao meu amigo Pintor: dei pra achar que amarelo é uma cor contente.

.....

### Segunda-feira

Pra mim, vermelho é cor de coisa que eu queria entender.

Uma vez (isso foi no ano retrasado, eu ainda ia fazer nove anos) a minha prima veio aqui com uma colega que se chamava Janaína e que 'tava toda vestida de vermelho. O vestido tinha manga grande, era muito mais comprido que o vestido que a minha irmã e a minha prima usavam, e sem nada de outra cor; era só aquele vermelhão que todo mundo na sala ficou olhando. E aqui na testa, feito jogador de tênis, a Janaína botou uma tira do vestido que ela estava usando.

Aí eu fui e me apaixonei por ela.

.....

Quer dizer, eu "acho" que era paixão: eu não tinha bem certeza, mas cada vez que eu pensava na Janaína (e eu pensava nela o tempo todo) eu sentia dentro de mim uma coisa diferente que eu não entendia o que era mas que era vermelha, porque é claro que eu só pensava na Janaína vestida naquele vermelhão todo.

Um dia, a minha prima veio outra vez a Petrópolis com a Janaína. Meu coração quase saiu pela boca quando eu ouvi a minha mãe falando:

— Olá, Janaína.

Corri pra sala. Nem deu pra acreditar; a Janaína estava de calça azul e blusa branca! E na testa, em vez da tira, uma franja.

Quanto mais eu olhava pra Janaína, mais eu ia me desapaixinando. Quando ela saiu eu fui lá em cima e contei pro meu Amigo Pintor (acho que é melhor escrever o meu amigo com letra maiúscula) tudo que tinha acontecido. Ele acendeu o cachimbo, ficou olhando pela janela feito coisa que não ia mais parar de olhar, e depois falou:

— Vermelho é mesmo uma cor complicada.

.....

Acho que é por isso que eu olho tanto pro vermelho que ele pintou aqui no álbum. Pra ver se eu entendo.

Pra ver se eu entendo.

Pra ver se eu entendo por que tem gente que se mata.

.....

Aí ela [dona Clarice] ficou olhando pro chão, e depois disse baixinho: \_\_\_\_  
Ele não se matou, não. Ele morreu que nem ... que nem todo o mundo um dia  
morre. \_\_\_\_ E disse tchau, e saiu depressa.

Pra mim morte também é coisa vermelha, coisa difícil de entender. Mas  
se lê vem feito ela vem pra tanta gente todo o dia, aí fica mais fácil um pouco  
de sacar.

### Terça-feira

O tabuleiro de gamão estava aberto (hoje era dia da gente jogar); e o  
álbum que ele tinha me dado também aberto numa aquarela que mostrava um  
barco amarelo afundando num mar cor de... que cor era aquela?

Não era bege.

Nem era marrom fraquinho.

Quase que podia se uma cor que o meu amigo gostava e que ele  
chamava de siena. Mas também não era.

Não tinha cor de rosa nem de laranja, o que era então?

Aí eu inventei que era cor de saudade e pronto.

Na página do lado, pra mostrar como é que as cores mudam, o meu  
Amigo desenhou outra aquarela: depois de afundar no mar cor-de-saudade o  
barco aparece de novo, mas aí com todo aquele banho, o amarelo dele ficou  
diferente, esquisito, com uma cara que eu não gosto nada e que eu vou até  
chamar de amarelo-síndico.

Quanto mais eu olhava pr 'aquele barco, mais eu achava que a Dona  
Clarice tinha mentido pra mim. E quanto mais eu achava, mais o meu amarelo  
também ia ficando com cara de síndico, e mais eu ia me sentindo feito o  
barco; todo rodeado de cor-de-saudade.

Uma cor-de-saudade que ia até se avermelhando de tanto que eu  
estava achando tudo difícil de entender.

Quer dizer então que a Dona Clarice tinha mentido pra mim (mas por  
quê?!)

Então tinha sido mesmo uma morte de propósito. Mas por quê??

E por que quando é assim todo o mundo faz mistério? E fala baixo e fica  
até parecendo que suicídio é palavra feito palavrão; por quê?!

E quanto mais por-que-por-que ia aparecendo, mais de síndico o meu  
amarelo ficava, e mais cor-de-saudade crescendo!

### Quinta-feira

Paciência, deixa eu contar o segundo [sonho] antes dele sumir também.

\_\_\_\_ Distinto público, atenção: eu vou contar pra vocês a história desse  
fantasma. É uma história curta porque ele é um fantasma recém-morrido. Ele  
virou fantasma pelo seguinte: ele se enganou de tempo de morrer. Eu nunca  
pensei que isso pudesse acontecer. Mas aconteceu. Era pra ele morrer só  
quando ele fosse velhíssimo, mas ele era um artista, era um pintor (olha só o  
pincel na mão dele), tinha a mania de viver pensando em cor. Acordava, e em  
vez de dizer feito todo o mundo, eu estou triste, eu estou contente, ele falava:

hoje eu estou roxo

hoje eu fiquei tão amarelo!

hoje eu acordei meio roxo,

mas fui amarelando lá pro fim da tarde.



Pra ele, a coisa que tinha mais cor-de-morte era nevoeiro. Às vezes, quando fazia céu azul de manhã mas de tarde começava uma névoa, ele dizia:

\_\_\_ hoje fez vida de manhã, mas agora tá fazendo um pouco de vontade de morrer.

E então, um dia desses, fez um nevoeiro forte toda a ávida. O Pintor espiava pela janela do apartamento dele, só via aquele nevoeiro tapando tudo que é cor, e fiava feito costumava falar: hoje tá fazendo um pouco de vontade de morrer.

Nevoeiro falava assim forte quase sempre passa logo. Mas dessa vez não passou; era um nevoeiro comprido, que durou a tarde toda e a noite inteirinha também. A toda hora o Pintor espiava na janela. E nada da vontade de morrer acabar. Foi por isso que ele se enganou; achou que a vontade nunca mais ia passar e então resolveu matar a vontade.

Tipo do engano sem jeito: no dia seguinte amanheceu um céu azul bonito mesmo.

Mas aí o Pintor já tinha virado fantasma.

.....

E aí eu acordei.

.....

Sábado

Eu tenho um colega na escola, e a gente é amigo. Só que não é amigo toda-a-vida do jeito que eu era do meu Amigo Pintor (tem dias que eu fico pensando se dá pra ter mais de um amigo toda-a-vida) e ontem no recreio a gente conversou de coração.

Tudo começou porque eu estava desenhando um coração; só que em vez do coração ser vermelho, ele era marrom; e em vez de ser feito coração que a gente conhece, ele era todo achatado assim pro lado e acabava de repente, deixando a gente sem saber que fim que ele levava.

.....

É que eu ando chateado e então o meu coração tá assim desse jeito, parecendo que levou um soco e se achatou todo pro lado.

\_\_\_ Soco?

\_\_\_ E coração vermelho é coração de todo-o-dia. O meu não está que nem todo o dia, ele tá todo diferente; então tem que ser de outra cor. Tem ou não tem?

.....

Eu acho que vai custar muito tempo pra arranjar um amigo que saque também esse negócio de esborrachar e amarronzar coração.

Domingo

De tudo que eu conversava com o meu Amigo tem duas coisas que eu lembro mais. Não sei por quê. A primeira é um papo que a gente teve num domingo. Tava chovendo. A gente tinha acabado de jogar. O meu Amigo levantou, acendeu o cachimbo, começou a preparar umas tintas, e então conversou de amor.

Amor de trabalhar. De pintar. Amor de homem e de mulher, de pai, de mãe, amor de cidade-de-país-e-de-mundo onde a gente mora, amor de filho, de amigo.

\_\_\_ Amor assim feito a gente tem um pelo outro \_\_\_ ele falou.

O meu coração pulou.

Toda a vida eu gostei do meu Amigo assim ... assim bem grande; mas eu sempre pensei que ele gostava menor de mim. Não sei se porque eu era criança e ele não; ou se porque ele era um artista e eu não; só sei que quando ele falou de "amor" o meu coração pulou daquele jeito; será que então a gente se gostava igual?

Segunda-feira de tarde

Essa noite as três voltaram. As tais; as figuras do sonho.

Eu fico até pensando se daqui pra frente elas vão morar no meu sono, e cada vez que eu quiser sonhar elas resolvem me visitar.

As três chegaram que nem da outra vez: juntinho. Mas dessa vez estavam de roupa verde. (Um verde igualzinho ao blusão verde que o meu Amigo usava pra pintar.) Mas nesse sonho, sabe, em vez de uma ser fantasma e as outras coro, elas eram as três paixões do meu Amigo Pintor.

Cumprimentaram, sentaram e começaram a conversar. Tinham voz igual.

Tudo o que uma falava, as outras gostavam. E riam de riso igual.

Aí, com aquele igual todo dividido entre as três, eu fiquei sem saber qual era a Dona Clarice, qual era a Pintura e qual era a Política.

Segunda-feira de tarde

Mas ela [Dona Clarice] chamou o meu nome:

\_\_\_ Cláudio! \_\_\_ E veio pra perto de mim. \_\_\_ Eu sei como você gostava dele. Quando a gente gosta assim, é muito difícil viver com uma lembrança que a gente não entende. Que nem eu estou vivendo agora. Foi por isso que naquele dia eu menti. Achei que a minha mentira podia colar e que cada vez que você lembrasse dele não ia ter que perguntar por quê? por quê?? por quê! Que nem eu estou sempre perguntando.

A gente se beijou eu vim m 'embora.

Sábado

por que ele fez assim tão de propósito pra morrer?

por que ele não explicou nada na carta?

por que ele foi preso?

por que ele não me disse o que ele ia fazer?

por que ele queria botar vida no que ele pintava e não botava?

e cada "por que" que ia aparecendo na minha cabeça junto com o meu Amigo eu experimentava puxar, arrancar, esconder bem escondido lá no fundo da minha cuca.

Mas hoje, quando eu acordei, tinha um azul incrível entrando na minha janela. E tinha um sol que era uma coisa linda de tão amarelo, um amarelo que quando eu experimentei olhar pra ele na cara ele foi se alaranjando.

Lembrei da pintura que o meu Amigo tinha feito no fim do álbum; era também um céu assim de verão.

Abri o álbum pra comparar o, azul que ele tinha pintado com o azul que eu estava vendo.

O meu Amigo tinha juntado as duas últimas folhas do álbum pra poder pintar bem grande aquele céu.

Fiquei olhando e olhando o jeito que ele tinha juntado as duas folhas. Olhei tanto que acabei até sabendo que eu não tinha nada que separar “Amigo” pra cá e “por que” pra lá. O que eu tinha era que fazer o que ele fez com as folhas e com o azul do céu; juntar. Bem junto.

E então juntei.

Agora, quando eu penso no meu Amigo (e eu continuo pensando tanto!) eu penso nele inteirinho, quer dizer: cachimbo, tinta, por quê? gamão, flor que ele gostava, morte de propósito, por quê? relógio batendo, amarelo, por quê, blusão verde: tudo bem junto e misturado.

E comecei a gostar de pensar assim.

Acho até que se eu continuo gostando de cada “por quê” que aparece, eu acabo entendendo um por um.

Esse texto vale-se da linguagem não-verbal das cores, que simbolizam sentimentos e expressam emoções. Assim, o amarelo seria “uma cor contente”. Cale lembrar a história do *Seu Feliz*, de Roger Hargreaves, apresentada no projeto da PUC, em que a personagem é amarela e mora no País do Sorriso, associando, também, a cor amarela ao contentamento. O menino estava “escuro por dentro” quer dizer, sentia-se triste. O roxo também é associado à tristeza, pois o pintor, ao acordar triste, falava “hoje eu estou roxo”. Existe a cor-de-saudade, que fica nas proximidades do bege, do marrom e da siena e a cor amarelo-síndico, que lembra coisas e pessoas desagradáveis. Cor de nevoeiro causa “vontade de morrer” e o vermelho “é uma cor complicada”, pois tanto pode significar paixão como morte. O verde é associado ao trabalho, pois é a cor do blusão que o pintor usa para trabalhar. O azul lembra dia bonito e vontade de viver. O coração achatado e marrom indica profundo aborrecimento com a vida.

Lygia Bojunga trata da temática da existência humana, seus dissabores, alegrias, incertezas, angústias e esperanças, de uma forma lúdica e crítica de efabulação. No texto *O meu amigo pintor*, a narradora utiliza as cores para metaforizar as relações entre as pessoas. Sua ficção representa o mundo real e os problemas a ele inerentes de forma bastante verossímil. Assim, aborda várias temáticas como o suicídio, a morte, a mentira, o amor, a saudade, a alegria e a tristeza. A personagem *Cláudio*, o menino amigo do pintor, vai entendendo o mundo, descobrindo respostas para suas questões, aos poucos, à medida que sua compreensão do sentido

das cores vai apurando sua sensibilidade artística. A narrativa representa um menino comum, que vive com seus pais, vai à escola, tem amizade profunda com um adulto e sofre a dor da perda ocasionada pela morte do amigo.

Cumpre explicar que as crianças que participam do *Projeto Continuado* da Casa da Leitura, muito embora residam em orfanato, têm família e já sofreram muitas perdas. A maioria delas tem um adulto que serve como referencial de amor e de amizade. Nem sempre tais crianças conseguem expressar em palavras os sentimentos que sentem. A temática *morte* não é estranha às crianças. Vindas de favelas e da periferia do Rio de Janeiro, conviviam, antes de entrar para o orfanato, com toda a sorte de violência, geradora de morte. A morte natural e a morte por suicídio implicam o mesmo sentimento de perda e frustração, muitas vezes intraduzível por palavras.

O texto mostra, ainda, a perplexidade do menino ante o vazio da partida definitiva de um amigo. Esse sentimento pode ser compartilhado por todos, pois não há restrições para a morte; ela não escolhe idade, sexo nem camada social. Assim, como defendem Wellek & Warren, “a literatura não é realmente um reflexo do processo social, mas sim a essência, o resumo e o sumário de toda a história” e presume-se que as obras literárias sejam “retratos da realidade social”.<sup>26</sup>

Dessa forma, a temática do texto atinge as crianças. Assim, o texto literário, em sua função social aponta os caminhos que a escola e a família não conseguem alcançar, pela falta de políticas sociais do Brasil.

O *Projeto Continuado* viabiliza a essas crianças o acesso à Literatura não apenas para entender a realidade, mas para modificá-la. Essa interação entre temática textual e vivência da população-alvo do Projeto realiza-se sobre vários aspectos; um deles é a expressão das cores como possibilidade de interagir com o mundo. Como lembra Ezequiel Theodoro da Silva<sup>27</sup> “o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade” porque propicia a

<sup>26</sup> WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Tradução de José Palla e Carmo. 4.ed. [s.l.]: Europa-América, [197-]. p. 115, 124.

<sup>27</sup> SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 22.

“compreensão do presente e passado “e “possibilidades de transformação cultural futura”.

Essas crianças logo sairão do orfanato e enfrentarão sozinhas a vida dura que cabe às classes menos favorecidas em uma sociedade desigual. Nesta sociedade, onde ler se apresenta não como um direito, mas uma conquista, terão poucas chances de lutar por esse direito se, desde a infância, não lhes for despertado o desejo de ler. Como a probabilidade de freqüentar uma universidade é pequena, em virtude dos altos custos e do processo elitista do vestibular, o recurso maior é serem auto-didatas. A sociedade exige não apenas o alfabetizado, mas quem domine perfeitamente o código escrito. É, portanto, fundamental o exercício constante da leitura.

Lembrando que, segundo Yunes & Pondé, a função social da leitura é “provocar a reflexão no leitor”<sup>28</sup>, pode-se inferir que a linguagem literária “pela sua própria natureza instigante e não-doutrinária, desperta no leitor a vontade de pensar e debater sobre os conflitos por ela desenvolvidos”, adotando “uma função política, em que a literatura levaria à desalienação”.<sup>29</sup>

Já os procedimentos metodológicos do projeto em tela canalizam-se para evitar a alienação e inserir as crianças em um processo socializador no qual a leitura se configura como o agente por excelência de humanização e cidadania. Desta forma, as atividades convergem para reforçar o compromisso social da leitura. Assim é que as sessões de leitura abrem espaço para debates sobre cidadania, compromisso social e bem-estar coletivos.

De acordo com o axioma de que “sem informação não há cidadania”, o *Projeto Continuado* vale-se de notícia de jornais diários que enfocam o problema abordado no texto literário que tenha sido objeto de leitura. O processo, de acordo com os dados fornecidos nas entrevistas com Maria Luiza O’Shea Wheler, é o seguinte: cada criança procura uma notícia e a lê em voz alta para os demais. A seguir, é aberto um debate sobre o tema e simula-se um tribunal, com advogado e promotor. As crianças envolvem-se totalmente nessa atividade e adquirem a capacidade de expressar-se com

---

<sup>28</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p. 44.

<sup>29</sup> *Ib.*, p. 30.

clareza, desenvolver o raciocínio lógico e argumentar. Quando da leitura de artigos de jornais ou de textos literários, consultam verbetes de dicionário cuja pronúncia ou cujo significado tenham gerado dúvidas. Consultam, também, enciclopédias para expandir o conhecimento sobre algum tópico.

As sessões de leitura são, segundo as palavras da informante, um espaço democrático de socialização do saber. A executora do Projeto tem sempre o livro à mão, pois prioriza a leitura e não a narração da história. Destaca o valor do texto literário e fornece cópias xerox para as crianças acompanharem sua leitura. Ao privilegiar a leitura, possibilita às crianças interpretarem o texto literário. Nesse proceder, permite que o mesmo texto tenha múltiplas leituras, o que favorece o debate, o entrosamento do grupo, a perda da timidez e o exercício da argumentação. Tem verificado, também, mudança de comportamento entre os participantes do Projeto: muitas crianças praticamente não falavam nada no início, mas depois, à medida que iam lendo em voz alta, debatendo, emitindo opiniões, ficaram mais á vontade com os colegas, adquiriram mais segurança ao expressar suas idéias e perderam um pouco a agressividade inicial.

Além das atividades de leitura, como complementares das leituras textuais, são programadas visitas culturais. Por exemplo, a visita ao MAM, além de oportunizar a apreciação da obra de Picasso, propiciou um melhor entendimento da angústia do *meu amigo pintor*, que nunca estava satisfeito com seus quadros.

Outra atividade socializadora desenvolvida pelo *Projeto Continuado* é o mural de citações de vários escritores. Esse mural é atualizado semanalmente e fornece subsídios para conversas informais, debates e consultas ao dicionário.

O pensamento de Antonio Candido<sup>30</sup> de que as manifestações artísticas são necessárias á vida social, é pertinente com os resultados obtidos nas atividades de produção artística das crianças. Todas as referências indicam que as crianças se deleitam em desenhar o que sentiram após a leitura de um texto ou escrever um texto sobre a temática lida. Dessa

---

<sup>30</sup> CANDIDO, Antonio. Literatura, espelho da América? *Luso-Brazilian Review*, n. 32, p. 16, 1995.

forma, essas crianças, que têm seus direitos cerceados em função da desigualdade social, podem exercer seu direito à cidadania, valorizando o código escrito pela literatura de qualidade e produzindo seus próprios textos e desenhos.

Além disso, o *Projeto Continuado* incentiva a produção em várias formas artísticas. Para exemplificar, transcrevo o poema abaixo, de uma menina da turma 400 da Escola Romão Duarte:

Quem ama sofre.  
Quem sofre sente.  
Quem sente luta.  
Quem luta vence.

Já o seguinte texto é produção de uma menina da turma 401:

A morte e muito ruim porque é muito sofrimento porque eu pertie os meu dois irmão e muito ruim eu nem conhecie eles dois.

Observa-se a diferença de grafia entre os dois textos. No primeiro a ortografia é correta e o pensamento segue uma linha de raciocínio lógico. No segundo, a menina mal consegue expressar suas idéias. É essa disparidade cultural que dificulta as atividades do Projeto, pois há crianças que têm bom domínio lingüístico e outras que mal conseguem escrever.

Registra-se em paralelo que essas sessões de leitura exigem muito desprendimento por parte da equipe do Projeto, que enfrenta a heterogeneidade das turmas na questão de faixa etária e de marcas regionais.

Pelo exposto, pode-se dizer que o *Projeto Continuado*, ao priorizar a leitura e ao favorecer a iniciação estética por meio de textos literários de qualidade a crianças carentes, insere-se num processo maior que é a formação de um novo homem em uma sociedade em constante mutação que exige seres pensantes e reflexivos.

### 3.2.3 Projeto *Brincando com a Leitura*, do Serviço Social do Comércio de Florianópolis

O Decreto-Lei número 9.853, de 13 de setembro de 1946, publicado no Diário Oficial da União de 16 de setembro de 1946, página 12.947, sob a presidência de Eurico Gaspar Dutra, atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço social do Comércio – SESC.

No artigo primeiro, as finalidades estão explicitadas:

planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social e melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade.

Entre as incumbências do SESC, encontram-se a de organizar serviços sociais adequados às necessidades locais, regionais e nacionais; utilizar recursos educativos e assistenciais públicos e particulares e realizar pesquisas sobre as condições sócio-econômicas das comunidades.

A unidade operacional de Florianópolis, fiel aos princípios determinados pelo Regulamento e Regimento<sup>31</sup>, preocupa-se em realizar atividades educativas e culturais que conduzam ao aperfeiçoamento moral e cívico da comunidade e que integrem o indivíduo à coletividade.

A biblioteca do SESC desenvolve atividades tais como feira de livros infantis, consultas e empréstimos de livros e vídeos, *Hora do Conto*, dramatização, teatro de fantoches, palestras educativas, leitura dinâmica e projetos voltados para o incentivo à leitura. Um desses projetos é o *Brincando com a Leitura*, que será objeto de análise da presente dissertação.

<sup>31</sup> De acordo com a *Legislação do Sesc*, de 1989, p. 47, o Regimento do SESC foi aprovado em 27 de março de 1968, no Rio de Janeiro, pelo então presidente, o senhor Jessé Pinto Freire. O título primeiro, *Da finalidade e das características cívicas*, esclarece que, na execução de seus objetivos, o SESC deverá considerar, especialmente, “a assistência em relação aos problemas domésticos (nutrição, habitação, vestuário, saúde, educação e transporte); a “defesa do salário real dos comerciários” e “pesquisas sócio-econômicas e realizações educativas e culturais, visando à valorização do homem e aos incentivos à atividade produtora”.



Tal Projeto constitui-se em uma iniciativa da bibliotecária Verônica dos Santos Ferreira, que, preocupada com a falta do hábito de leitura nos dias atuais e acreditando que a crise da leitura é um problema decorrente da estrutura da sociedade, busca estratégias para fazer da leitura um ato do cotidiano.

Com base no conhecimento da importância da biblioteca na promoção de práticas leitoras e do papel do profissional em desenvolver programas que valorizem a leitura, a bibliotecária, de acordo com a redação do Projeto, disponibilizado para a presente dissertação, considera o ato de ler “insubstituível”, pois “lê-se para compreender a realidade que nos cerca em profundidade e em extensão” e “a leitura possibilita a valorização da própria pessoa”. No segundo semestre de 1994, a bibliotecária deu início ao Projeto, tendo por público-alvo as crianças da *Casa da Liberdade*, situada no aterro da Baía Sul, em Florianópolis, Santa Catarina. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Florianópolis. A *Casa da Liberdade* atende crianças e adolescentes de sete a quatorze anos com oficinas de caráter social e educativo e tem como objetivos resgatar os direitos da cidadania e propiciar a essas crianças momentos recreativos e culturais. As crianças e os adolescentes atendidos pela *Casa da Liberdade*, provêm, em sua maioria, de lares desfeitos, cuja tônica é a presença de madrastas e padrastos, com histórico de violência doméstica e violência sexual. Apresentam-se tímidos e arredios e com muito medo de contato físico. Por serem moradores dos morros da cidade, convivem com toda sorte de injustiça social. Têm acesso a meio período diário na *Casa da Liberdade*, de onde saem, acompanhados de algum professor, para atividades físicas, lúdicas e culturais, entre elas as desenvolvidas na biblioteca do SESC. O outro período diário é complementado pela escola, pois freqüentam as escolas públicas estaduais e municipais da capital.

Dessa forma, todas as terças e quintas-feiras, no período das 9:30 às 11:00 horas e 15:00 às 17:00 horas, dirigem-se à biblioteca do SESC da Prainha para, entre outras atividades, ouvir histórias.

O objetivo geral de *Brincando com a Leitura* é, conforme transcrito do referido Projeto “propiciar o contato das crianças e adolescentes com livros,

periódicos, e assuntos de interesse do grupo” para desenvolver o gosto pela leitura, “estabelecendo assim uma relação de cumplicidade para melhor compreensão ao que e a quem nos cerca”, pois “através da leitura descobriremos as belezas dos valores humanos”.

Para atingir o objetivo geral proposto, o Projeto tem, como objetivos específicos os aqui registrados: primeiro, “desenvolver o hábito pela leitura”; segundo, envolver as crianças e os adolescentes “na leitura de uma metodologia dinâmica”; terceiro, “ênfatisar a importância do livro e da leitura na vida de cada um”; quarto, realizar “o resgate da cultura local através de atividades lúdicas”; quinto, “fazer com que o acervo seja movimentado pelo grupo, a fim de que conheçam as possibilidades que uma biblioteca pode oferecer”; sexto, “oportunizar a busca de respostas por meio da leitura”; sétimo “explorar o acervo infantil e infanto-juvenil permitindo os encontros de beleza e emoção que os livros proporcionam”; e oitavo, “possibilitar o enriquecimento de vivência, bem como a interação do grupo”.

O respaldo teórico para o desenvolvimento das atividades da *Hora do Conto* e afins, conforme o Projeto para o ano de 2000 e de 2001, encontra-se em Coelho<sup>32</sup>, Riche & Haddad<sup>33</sup>, Abramovich<sup>34</sup>, Gonçalves & Perpétuo<sup>35</sup>, Cagneti & Zotz<sup>36</sup>, Zilberman<sup>37</sup> e Jesualdo.<sup>38</sup> Todos esses autores enfocam a arte de contar histórias e a leitura da Literatura Infantil como necessária ao processo de socialização da criança.

A base filosófica do Projeto, de acordo com sua redação, é a crença na “importância do envolvimento da criança e do adolescente com os livros” como “fundamental para seu desenvolvimento intelectual e social”. Dessa forma, a idealizadora do projeto coloca que

nosso desafio é trabalhar através dos livros essas crianças, tornando o ambiente de leitura agradável, facilitando o acesso aos livros, dinamizando da melhor forma possível o conteúdo a ser

<sup>32</sup> COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>33</sup> RICHE, Rosa Cuba; HADDAD, Luciane. *Oficina da palavra*. São Paulo: FDT, 1998.

<sup>34</sup> ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

<sup>35</sup> GONÇALVES, Ana Maria; PERPÉTUO, Susan Chiade. *Dinâmica de grupos*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

<sup>36</sup> CAGNETI, Sueli de Souza; ZOTZ, Werner. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

<sup>37</sup> ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 7.ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1987.

<sup>38</sup> JESUALDO. *A literatura infantil*. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1993.

trabalhado, visando a integração das diversas faixas etárias, bem como agrupar o potencial criador existente em cada um.

A metodologia adotada na sessão de leitura consiste em diversas etapas de funcionamento. Como as crianças e adolescentes vêm de uma recreação de trinta minutos, realizada no pátio externo do SESC, cuja atividade poderá ter sido ginástica, futebol ou yoga, precisam de um certo tempo para assimilar o novo ambiente, que é a biblioteca. Assim, num primeiro momento, é realizada uma técnica respiratória, para que todos se acalmem. Em seguida há uma conversa informal da bibliotecária com eles, em que todos se colocam à vontade. Logo após, processa-se uma atividade de toque, em que todos ficam de mãos dadas. Somente depois é que todos se acomodam no cantinho destinado à *Hora do Conto*, que se constitui em um ambiente agradável, com almofadões e cadeirinhas coloridas, com estantes baixas repletas de livros infantis. O acervo da biblioteca do SESC é suficiente para atender a necessidade do público-alvo.

A partir desse momento relato a observação efetuada no dia primeiro de agosto de 2000, no *Cantinho da Leitura* da Biblioteca do SESC.

A bibliotecária, de posse do livro previamente selecionado, caracterizou-se de acordo com a história, dramatizando-a. Por exemplo, na leitura do conto *A limpeza de Teresa*, de Sylvia Orthof, a personagem, *Sinhá Teresa* tem mania de limpeza. Lava tudo o que encontra pela frente, até a sobremesa. Na leitura dessa história, a bibliotecária colocou um avental, lenço na cabeça, pegou uma vassoura, um pano e um espanador, e; à medida que lia o conto, ia utilizando um ou outro instrumento de limpeza, conforme o desenrolar do enredo. Em histórias musicalizadas, conforme seu relato, vale-se do violão e acompanha, com música e canto, a leitura das mesmas. Como trabalha com uma assistente nas sessões da *Hora do Conto*, está sempre inovando e usa de criatividade para seduzir e encantar os pequenos.

Constatei que, após a leitura do conto, há um debate sobre a narrativa. Em seguida, todos apanham algum livro nas estantes e realizam uma leitura silenciosa. Como o clima criado foi de cordialidade, não há disputas na escolha dos títulos. Além disso, de posse do livro, todos

procuram acomodar-se confortavelmente para a leitura; alguns, sentados, outros, recostados nos almofadões e, ainda outros, deitados no tapete.

Em algumas sessões, a idealizadora do Projeto desenvolve atividades com as crianças e adolescentes. Assim é que, por exemplo, criam textos literários, como no caso do *Chapéu mágico*. Após a leitura de *Uma velha e três chapéus*, de Sylvia Orthof<sup>39</sup>, os meninos criaram a história do chapéu mágico, cada um com sua versão própria e nenhuma delas semelhante à original.

Além da *Hora do Conto*, a bibliotecária planeja diversas atividades lúdicas, culturais e sociais com os meninos da *Casa da Liberdade*. Realiza dinâmica de grupo, trabalhos de recreação e expressão corporal, gincanas culturais e recreativas. Programa visitas de estudos a museus, bibliotecas, centros culturais e outros locais. Organiza oficinas literárias, dramatizações a partir de textos lidos, elaboração de poesias, livros e painéis ilustrativos, criação de histórias, músicas, textos e desenhos, classificados poéticos, salada de histórias e exposição de todo o material elaborado pelos meninos. Promove debate de temas de interesse e convoca palestrantes para discorrerem sobre sexualidade, drogas, Literatura e outros assuntos que percebe serem interessantes para o grupo. Incentiva o uso da biblioteca, favorecendo o contato com o livro, auxiliando na pesquisa e permitindo o empréstimo domiciliar do acervo.

De acordo com entrevistas realizadas nos dias 26 de junho, primeiro de agosto e 4 de setembro de 2000, o projeto *Brincando com a Leitura* vale-se de autores nacionais e estrangeiros. Durante o ano de 1999, privilegiou os contos de fadas dos internacionais Perrault, Irmãos Grimm e Andersen. No ano de 2000, voltou-se para temáticas atuais. Assim é que a *Hora do Conto* já contemplou, por exemplo, de Ruth Rocha, *Nicolau tinha uma idéia*, cuja temática ressalta a importância de socializar o conhecimento; *Como se fosse dinheiro*, que denuncia os comerciantes que dão mercadoria como troco em lugar do dinheiro e aponta para o valor de aquisição de bens pelo dinheiro; *A menina que aprendeu a voar*, uma parábola que denuncia os preconceitos

---

<sup>39</sup> Este livro recebeu o Prêmio Orígenes Lessa em 1987, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

dos adultos e a não-aceitação pelos adultos das verdades infantis, bem como as relações conturbadas entre pais e filhos, professores e alunos; *O Velho, o Menino e o Burro*, uma narrativa humorística que se constitui de uma adaptação do conto popular o qual aponta a impossibilidade de contentar-se a todos. Praticamente todos os contos de Ruth Rocha foram apresentados às crianças nas sessões de leitura do projeto *Brincando com a Leitura*.

Entre os autores nacionais selecionados, encontra-se Ziraldo, com *O Menino Maluquinho*, que narra a trajetória de um menino feliz, com todas as traquinagens a que tem direito; e *O Menino Marrom*, uma narrativa que enfatiza a amizade e questiona a diferença entre as cores na raça humana, pois o que existe é o composto das cores.

Outro texto selecionado foi a história *O Rei de quase-tudo*, escrito e ilustrado por Eliardo França e que recebe o *Selo de Ouro*, instituído pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, como *O Melhor para Crianças*, em 1974. A narrativa condena a ganância e a ambição e dissocia o dinheiro da felicidade. Tal leitura foi feita em outubro de 2000 e motivou bastante polêmica entre as crianças.

Ana Maria Machado, cujos textos são trabalhados pelo grupo, é outra autora contemplada pelo Projeto. Assim, foram lidas *Alguns medos e seus segredos*, três histórias que falam do sentimento de medo, assumido por diferentes formas. A Autora, com humorismo, mostra que todos têm seu medo particular e que isso é humano e compreensível, não devendo o ter medo ser objeto de desprezo ou ridículo.

O texto *O frio pode ser quente*, de Jandira Masur, aborda a questão da relatividade das coisas de maneira divertida, observando que tudo na vida é uma questão de ponto de vista, e que, dependendo do ângulo observado, as coisas, pessoas, situações ou acontecimentos são bons ou ruins.

Um outro texto disponibilizado é *Asa de papel*, de Marcelo Xavier, que salienta a importância do livro como amigo nos períodos de solidão, como fonte de informação, e como fruição. O Autor esteve presente na *Feira de Livros* de 2000, organizada pelo SESC e encantou as crianças ao contar a história pessoalmente, ao mesmo tempo em que ia montando as personagens com massinha colorida.

Na auto-avaliação das atividades do Projeto, desenvolvidas no ano de 2000, a bibliotecária conclui que desde o início os efeitos da leitura foram positivos nas crianças e contribuíram para sua socialização.

### 3.2.4 Leitura crítica do Projeto *Brincando com a Leitura*

A leitura crítica vale-se de dois vetores. O primeiro deles diz respeito à possibilidade de que os textos literários possam exercer uma função social. O segundo diz respeito à metodologia empregada no Projeto. Tal leitura vale-se do Projeto propriamente dito, de entrevistas concedidas pela bibliotecária idealizadora e executora do Projeto e de observação a uma das sessões.

Em igualdade de procedimento com as anteriores, foi escolhido um texto para amostragem. O recorte para verificar a pertinência do texto literário à função social é a história *Sapo vira rei vira sapo, ou A volta do reizinho mandão*<sup>40</sup>, de Ruth Rocha. A Autora é a grande privilegiada no ano de 2000 para a *Hora do Conto*, visto falar sempre em sua obra sobre os problemas das crianças, da necessidade de independência e respeito que elas sentem e da incompreensão dos adultos. A história escolhida faz parte de uma série que começou com *O reizinho mandão*, prosseguiu com *O rei que não sabia de nada* e *O que os olhos não vêem* e se encerra com *Sapo vira rei vira sapo*. A tetralogia dos reis enfoca a questão do poder.

A primeira delas, *O reizinho mandão*, escrito em 1978, satiriza o momento político brasileiro, às vésperas da extinção do AI-5, em que a censura e as perseguições arbitrárias eram a tônica. Pelo riso, contesta a prepotência dos fortes sobre os fracos e ridiculariza a ditadura militar na personagem do *reizinho mandão*. O livro foi considerado *Altamente Recomendável para Crianças* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e

---

<sup>40</sup> ROCHA, Ruth. *Sapo vira rei vira sapo, ou a volta do Reizinho Mandão*. Ilustrações de Walter Ono. 12.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

Juvenil em 1978, selecionado para a exposição *O livro de Estórias e as Crianças*, em Atenas, no ano de 1979 e selecionado para a Lista de Honra do *Prêmio Hans Christian Andersen* de 1978. Em 1980, de linha satírica, a segunda história, *O rei que não sabia de nada*, enfoca a corrupção de ministros. A efabulação indica que nem todos cumprem suas obrigações, que nem todo governante é bom e o quanto isso prejudica um país. No final, é o povo que conserta o reino e dispensa o rei. Tal livro recebeu o primeiro prêmio do *concurso de Literatura Infanto-Juvenil* do Banco Auxiliar de São Paulo. A terceira, *O que os olhos não vêem*, escrito em 1981, faz a denúncia do rei que só enxerga e ouve as pessoas de grande estatura e ignora as outras, que além de pequenas, têm voz fraca. A deficiência visual e auditiva do rei atinge também as autoridades do país e o povo resolve agir para ser visto e ouvido. E por último, a história *Sapo vira rei vira sapo, ou A volta do reizinho mandão*, escrito em 1982, encerra a tetralogia dos reis. É uma paródia dos contos de fadas, em que o sapo, ao ser beijado pela princesa, vira rei, só, que diferente dos contos de fadas clássicos, transforma-se em um mau rei, que cria leis absurdas.

A seguir, transcreve-se, na íntegra, o último texto:

Vinha o sapo pela estrada  
Avançando passo a passo.  
Pula, pulando seus pulos,  
Recitando no compasso:

\_\_\_ Meu pai foi rei!  
Foi, não foi!  
Meu pai foi rei!  
Foi, não foi!

Vinha vindo do outro lado,  
Brilhando o cabelo louro,  
A princesa, no caminho,  
Jogando a bola de ouro:

\_\_\_ Meu pai é o rei!  
Oi! Oi!  
Meu pai é o rei,  
Oi, oi, oi!

Mas de repente a menina  
Deixa cair sua bola,  
Que desce pelo barranco,  
E para o riacho rola.

\_\_\_ Ai, ai, ai, meu pai, o senhor rei, vai

ficar tiririca da vida se eu perder uma  
bola tão cara... \_\_ queixou-se a  
menina. \_\_ Quem será que pode ir  
buscar a bola para mim?

O sapo vinha chegando.  
Olhou para a menininha.  
Achou que ela era jeitosa...  
Achou que era bonitinha...

\_\_ Se quiser eu posso pegar... \_\_ falou o sapo.  
\_\_ Puxa vida! \_\_ admirou-se a menina. \_\_ E o que é  
que o senhor sapo quer em troca?  
\_\_ Quase nada, linda menina, quase nada... \_\_ disse  
o sapo. \_\_ Apenas um beijo...  
\_\_ Beijo? Dar um beijo em você? \_\_ horrorizou-se  
a menina. \_\_ Então você acha que eu vou dar um  
beijo num sapo? Ainda mais um sapo verde e  
gordo que nem você?  
\_\_ Sua alma, sua palma! \_\_ respondeu o sapo de  
maus modos. \_\_ Pois então arranje quem vá buscar  
sua bola de graça.

A menina então lembrou  
Da sua bola de ouro,  
Lá no fundo do riacho...  
E que valia um tesouro!

\_\_ Vá lá, \_\_ disse a menina \_\_ vá buscar o diabo  
da bola que eu lhe dou o beijo.

O sapo pulou no rio,  
Trouxe a bola para perto,  
Mas não deu para a menina,  
Que ele era muito esperto...

\_\_ Passa a bola, pra cá, vamos! \_\_ reclamou a  
menina.

\_\_ Ah, não! \_\_ disse o sapo \_\_ Quero o beijo  
primeiro... Eu sei de uma história de um sapo  
que foi buscar uma bola pra uma menina  
parecida com você. Aí a menina pegou a bola  
e deu um trabalhão pra cobrar o beijo ...

A menina, sem saída,  
Lembrou da sua promessa.  
Fechou os olhos com força,  
Deu-lhe um beijo bem  
Depressa.

Mas então aconteceu  
O que ninguém suspeitou:  
O sapo foi transformando,  
Num príncipe se tornou!

A menina que era esperta  
Não ficou muito espantada...  
Pois ela já tinha lido  
Muitas histórias de fada.



E como nessas histórias,  
Os dois logo se casaram.  
Mas como na realidade,  
As coisas logo mudaram...

O rei, pai da menina, morreu.  
E o príncipe tornou-se rei daquele lugar.  
O povo, em vez de chorar pelo rei que morreu,  
tratou logo de fazer muitas festas, na esperança  
de que o novo rei que entrava fosse melhorzinho  
que o velho que tinha morrido.  
Só que o novo rei era aquele sapo do começo da  
história. E logo, logo, todo mundo foi percebendo  
que reizinho chato, impicante e mandão ele era,  
como só sapo que vira rei ...

Vejam vocês as leis que esse bobo inventava:

“Nos meses cujo nome tem a  
letra R está todo mundo  
proibido de sair de casa, que é  
pra não gastar a sola do sapato”.

“No fim do mês todo mundo  
tem de dar ao rei metade do  
que ganha, que é pro rei  
comprar confetes pro carnaval.”

“As pessoas que respondem  
pelo nome de Arthur, passam  
de agora em diante a responder  
pelo nome de Zoroastro.”

“As pessoas que se chamarem  
Maria Aparecida passam de  
hoje em diante a ser chamadas  
de Hermengarda, que é um  
nome muito mais bonito.”

Todo mundo foi ficando  
Cansado de tanta lei.  
E logo toda a cidade  
Só falava mal do rei.

Com o falatório geral  
O rei não se conformava.  
Sapateava de raiva  
E de raiva, esbravejava:

\_\_\_ Eu só gostaria de saber por que é que  
todo mundo só vive falando mal de mim!  
Isso é um grandíssimo desaforo!

A princesa, que agora era rainha, foi logo  
respondendo:

\_\_\_ Ora essa, Seu Rei, pois se o que eles dizem é  
verdade! Vossa Majestade anda muito metido,  
muito mandão, e anda inventando umas leis muito  
sem pé nem cabeça!

O sapo, quer dizer, o rei, ficou louquinho da vida:

\_\_ Verdade? Eles dizem a verdade? Pois eu não gosto desta tal de verdade! Prendam a verdade! Prendam todas as verdades! Percorram o reino! Vasculem as cidades! Corram pelas ruas, entrem pelas casas! Espiem em baixo das camas! Remexam nas gavetas! E prendam todas as verdades! Quero todas muito bem presas no sótão real! Todas, todinhas! Embrulhadas, amarradas, presas no sótão real!

E os soldados saíram pelo reino, percorreram as cidades, correram pelas ruas, entraram pelas casas, espiaram em baixo das camas, remexeram as gavetas e trouxeram todas as verdades, embrulhadas, enroladas, amarradas e botaram todas, todinhas, no sótão real.

Só que no dia seguinte já tinha uma porção de verdades correndo por toda a parte. Por mais que as pessoas tentassem esconder, as verdades escapuliam e saíam por todo lado, e apareciam em todos os lugares.

E os soldados corriam atrás das Verdades, feito baratas tontas:  
 \_\_ Olha uma verdade lá na esquina!  
 \_\_ Pega! Pega!  
 \_\_ Deixa essa, deixa essa que já tem uma outra correndo pela ladeira!  
 \_\_ Pega! Pega!  
 \_\_ Esqueça, companheiro! Lá na avenida há uma porção de verdades correndo!  
 \_\_ Pega! Pega!

O rei estava furioso:

\_\_ Mas afinal, de onde é que vêm tantas verdades? O sótão do palácio já está atochado e ainda aparecem mais verdades?

Os ministros estavam atrapalhados:

\_\_ É que as pessoas continuam a dizer as verdades, Majestade. Eles falam baixinho, dentro das casas, trancados nos quartos, mas as verdades escapolem, saem pelas frestas das janelas, pelo buraco das fechaduras, pelo vão das telhas... Saem até pelo encanamento da água...

\_\_ Ah \_\_ fez o rei furioso. \_\_ Então as pessoas falam! Falam as verdades, não é? Pois prendam as pessoas! Prendam todo mundo! No sótão real! Todo mundo! Até a rainha! Até os ministros! Até os soldados! Todo mundo! Quero ver como é que eles vão espalhar as verdades!

Todo mundo foi entrando  
 Para o palácio real.  
 Foram subindo as escadas  
 Para o sótão imperial.

E lá foram se espremendo  
Se ajeitando mal e mal.

Pra consolar a tristeza  
Que tinham no coração,  
Começaram a cantar  
Uma bonita canção.  
Que não temiam mais nada,  
Pois já estavam na prisão...

Da canção que eles cantavam  
Pulavam muitas verdades,  
Que se espremiavam no sótão  
Com grande dificuldade,  
Que estava tudo tão cheio  
Que era uma barbaridade!

E então com tanta abertura,  
E com tanta agitação,  
O palácio foi rachando,  
Desde o teto até o chão,  
Despejando todo mundo  
Que caiu de trambolhão.

E, do meio das ruínas  
Muita gente vai saindo,  
Cantando sua canção,  
Gritando, chorando, rindo.  
Como uma grande explosão  
Que deixasse o mundo lindo...

Mas não se iludam vocês  
Com a alegria do cortejo,  
Pois a história se repete,  
Como se fosse um gracejo.

Lá vai um sapo na estrada,  
Procurando seu desejo:  
Encontrar uma menina  
Que lhe queira dar um beijo.

O texto é enriquecido por ilustrações de figuras grotescas que reforçam a história como uma paródia satírica dos contos de fadas: a princesa, mesmo tendo cabelos louros, como toda princesa que se preze, não é bonita, e o sapo não se transforma num belo príncipe, mas em narigudo e baixinho, mais parecendo um gnomo. A respeito da cabeleira loura da princesa, vale lembrar as palavras de Marina Warner<sup>41</sup> “a beleza loira nos contos de fadas é um dos símbolos mais poderosos e recorrentes dentro do gênero”. Como a história em questão é uma paródia, a princesa possui uma

---

<sup>41</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-24.

longa cabeleira loura, mas os traços fisionômicos não são o que espera de uma princesa. É interessante também o fato de a princesa vir cantando que seu pai é o rei e estar jogando bola: lembra o episódio de Nausica jogando bola na praia e o seu encontro com Ulisses, quando anuncia ser “a filha do Príncipe Alcino, rei e soberano”.<sup>42</sup>

Nesse texto, nota-se a malandragem do sapo ao querer, em troca de ir apanhar a bola, “quase nada (...) apenas um beijo”, já sabendo muito bem que, por meio dele, será transformado em príncipe. A relutância da princesa em dar o beijo e a aquiescência dela pela ganância, visto que a bola era de ouro, já mostram o caráter da personagem. O sapo vale-se da mentira para garantir o beijo, contando uma história fictícia de uma menina que perdeu a bola e não cumpriu a promessa de pagar com o beijo. A transformação do sapo em príncipe não causa surpresa: tanto a princesa “já tinha lido muitas histórias de fadas” como também o leitor. Dessa forma, a transformação é aguardada, mas o processo parodístico mostra que como nos contos de fadas os dois logo se casam, “na realidade as coisas logo mudaram”. Assim, logo após a morte do rei, o sapo assume o reinado e torna-se “um reizinho chato, impicante e mandão”, que inventa leis absurdas e não aceita críticas. Tanto é assim que manda prender “todas as verdades” e quando essa tarefa se mostra infrutífera, manda prender as pessoas que falam as verdades, até mesmo a rainha.

O texto, de forma divertida, aponta os problemas da sociedade: a malandragem, a ganância, o abuso de poder. A função social da história é levar a criança a questionar a realidade que a cerca, percebendo sua incoerência, como no caso de prender as verdades no sótão.

A relação de poder que percorre a narrativa que se processa em forma versificada, atinge não só os governantes políticos, pois, como diz Ruth Rocha na “orelha” do livro.<sup>43</sup> “Quando eu falo em rei, falo, evidentemente no poder. Neste poder que está presente em todas as relações humanas, entre pais e filhos, entre empregados e empregadores, entre governados e

<sup>42</sup> HOMERO. *A Odisseia*: (em forma de narrativa). Tradução e adaptação de Fernando C. de Araújo Gomes. [s.l.]: Ediouro, [19--].

<sup>43</sup> ROCHA, Ruth. *Sapo vira rei vira sapo, ou a volta do Reizinho Mandão*. 1983.

governantes”. Os meninos da *Casa da liberdade* conhecem bem o abuso de poder, pois sofrem todo tipo de violência em casa, no morro, nas ruas e na escola. O texto apresenta a realidade cotidiana, quando as verdades são perigosas para serem ditas, mesmo quando “as pessoas falam baixinho, dentro das casas”, pois “as verdades escapolem”. Ter a coragem de enfrentar o rei, assumir as verdades, mesmo que isso implique em punição, é necessário – e nessa mensagem está embutida a função social da literatura, de modificar comportamentos pela reflexão crítica. Lembra a Autora, ainda na “orelha” do livro que “foi para isso que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda a parte e para não dar solução a coisa nenhuma e, sobretudo, para não dar conselhos”. E acrescenta: “Cada um que encontre sua verdade, sozinho”.<sup>44</sup> Por esse motivo, a história não tem o final feliz dos contos de fadas. A realidade tem mostrado que “a história se repete” e assim, sempre algum sapo vai querer virar rei e o rei sempre vai agir de forma autoritária.

Mas é o leitor quem vai dar o final da história, vai encontrar sua verdade. De acordo com Iser, “sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”. Ao discorrer sobre a teoria da interação proposta pela psicologia social, Iser coloca que a imprevisibilidade dominante em toda interação representa a condição constitutiva e diferencial para a relação interativa dos parceiros envolvidos.<sup>45</sup> Dessa forma, não se pode prever a reação do leitor ao texto, mas infere-se que a interação entre texto e leitor depende da interpretação e da experiência de cada um.

Se, como diz Ezequiel Theodoro da Silva, “o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento” e “a escrita tem sido utilizada como um instrumento de domínio de uma classe social sobre outras”, aliado ao fato de que “as possibilidades do exercício da crítica através da leitura de livros (ou similares) são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação”<sup>46</sup>, o Projeto *Brincando com a leitura* tem

<sup>44</sup> ROCHA, Ruth. *Sapo vira rei vira sapo, ou a volta do Reizinho Mandão*. 1983.

<sup>45</sup> ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed., 34, 1999. v. 2. p. 97.

<sup>46</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986. p. 12.

cumprido sua função social de levar às crianças menos favorecidas o conhecimento necessário à compreensão da realidade e tem possibilitado a essas crianças o exercício da crítica por meio de textos literários.

Digno de nota é a reação da rainha, que, diferente da tradição dos contos de fadas, enfrenta o rei e não desempenha o papel de submissa, mesmo que, no final, acabe presa no sótão real junto com as pessoas que falam a verdade. A Autora, da nova geração de escritores para crianças, aponta o novo papel da mulher na sociedade, não mais o de passivamente aceitar tudo, mas ser questionadora. Marcando o período pós-lobatiano, Ruth Rocha apresenta a rainha como a *Emília do Sítio do Picapau-Amarelo*: aproveitadeira, linguaruda e intrépida. É o modelo feminino modificado, adequado às novas exigências sociais. A mulher sai do lar e enfrenta o mercado de trabalho masculino, sabendo que passará por muitas situações difíceis. A *Casa da Liberdade* atende muitas meninas e é fundamental que elas disponham de subsídios para tal empreendimento. Esses subsídios podem ser fornecidos pela Literatura Infantil de qualidade.

A narrativa também mostra ser impossível abafar a verdade, incentiva a união e mostra a força da coletividade, pois, com a disseminação das verdades é possível fazer ruir um edifício estruturado no autoritarismo. O contexto social no qual se inserem os meninos da *Casa da Liberdade* é fundamentado em mentiras, violência, droga, exploração sexual, injustiça, miséria, fome e carência afetiva. A Literatura pode oferecer momentos de prazer, proporcionar reflexão crítica e questionamento de verdades estabelecidas pelo grupo social em que estão inseridas. Como lembra Antonio Candido “certas manifestações da emoção e da elaboração estética podem ser melhor compreendidas, portanto, se forem referidas ao contexto social”.<sup>47</sup> A história *Sapo vira rei vira sapo* contém todos os ingredientes necessários a uma elaboração estética, pois fala de acontecimentos que têm paralelo no dia-a-dia das crianças: perda da privacidade, desrespeito aos direitos humanos, abuso do poder, luta de enfrentamento, esperança e desesperança.

---

<sup>47</sup> CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. p. 69.

Cumpra, agora, lançar um olhar crítico sobre os procedimentos metodológicos da execução do Projeto.

Aqui, volta-se a mencionar a dificuldade de assumir uma postura crítica em projetos como este, pois mais que uma atividade de âmbito cultural social, configura-se como uma demonstração de amor.

As atividades diversificadas que complementam a sessão da *Hora do Conto* indicam a preocupação da bibliotecária responsável em transformar a leitura em um ato socializador. Assim, ao propiciar o contato com os livros, desenvolve não apenas o gosto pela leitura, mas transforma o ato de ler em um exercício de cidadania. Os debates efetuados após leitura das histórias, as gincanas culturais e recreativas, as visitas a centros culturais, as oficinas literárias, a elaboração de textos em prosa e poesia, os classificados poéticos, a salada de histórias, as dramatizações e a exposição sistemática dos trabalhos realizados pelas crianças que se basearam na leitura das histórias, mostram o comprometimento social do SESC com a comunidade. Da mesma forma, a promoção de palestras de temas interessantes ao grupo, que já foram objeto de discussão após as histórias lidas, desenvolve o espírito crítico e contribui para a formação do novo homem em uma sociedade desigual, injusta e arbitrária.

A partir dessas atividades desenvolvidas pelo Projeto, as crianças começam a sentir-se integradas à sociedade, pois esta lhes dá meios de expressarem suas emoções por outra forma que não a violência a que estão habituados. Assim, o incentivo à criação artística, seja por desenhos, dramatizações ou textos literários fortalece a certeza de que adquiriram seu direito à cidadania. A Literatura, um bem de consumo restrito à burguesia, está a seu alcance: podem usufruí-la e deleitar-se com ela. O acesso ao livro, oportunizado pelo Projeto *Brincando com a Leitura*, abre-lhes infinitas possibilidades de fruição, questionamento e reflexão.

Todo esse procedimento tem um produto. Que a sensibilidade artística das crianças é aguçada pode ser verificado na criação da história *O chapéu mágico*, um produto da leitura do conto de *Uma velha e três chapéus*, de Sylvia Orthof. O texto selecionado para amostra foi escrito por L.C.C.

### O chapéu

Era uma vez um chapéu mágico que fazia muitas coisas.

O chapéu fez sua primeira mágica e saiu uma linda flor amarela mas estava com muita chuva e o chapéu fez uma mágica que se transformou uma sombrinha. E parou de chover e o chapéu resolveu escutar musica e ele foi indo para casa e passou na frente de uma loja e viu um CD. E ele se encantou com esse CD ele comprou o CD e foi embora escutar musica. E de repente ele ouviu no radiu um homem lendo um livro do chupacabra e ele foi ouvindo e ele ficou com muito medo por que essa estória era assustadora. E quando ele foi comprar o livro ele se esqueceu de fechar a porta e de repente quando ele já estava longe entrou um ladrão e roubou a chave dele pra quando ele chegar não fechar a porta.

Nesse texto, a menina representou seu mundo. A esperança de algo bom acontecer é simbolizada pela flor amarela. Mas, logo a praticidade se faz presente, pois a sombrinha é mais necessária que uma flor. O apelo à música representado pelo CD não é ofuscado pelo livro, objeto de desejo. A presença do ladrão é indício da familiaridade com ele.

Cumpra lembrar as palavras de Yunes & Pondé.<sup>48</sup>

O texto ficcional mesmo tendo princípio, meio e fim, mesmo sendo história que se narra, refuta a superficialidade das seqüências aparentes e procura dar conta da complexidade do real através do discurso.

Como no livro infantil, esse texto de uma criança apresenta sua realidade, com os problemas sociais. Assim, entende-se o sucesso do projeto *Brincando com a Leitura*, que seleciona as histórias de acordo com os interesses da infância pobre, esquecida e desprezada de Florianópolis.

Essa infância encontra na biblioteca do SESC seu espaço literário e formador de público-leitor. Contos de fadas e contos realistas despertam múltiplas e diferentes leituras, prazerosas e questionadoras. Magia e realismo fundem-se no aguçar a sensibilidade estética e o espírito crítico. Essas crianças conquistaram o direito à leitura não apenas para ler a realidade, mas para ter a possibilidade de transformá-la. Claro está que uma iniciativa isolada como a do SESC dará poucos dividendos em razão da precariedade de recursos financeiros e humanos para tais atividades. Mas o desafio está sendo enfrentado e cada pequeno sucesso é uma conquista. Quando as crianças solicitam livros como empréstimo para leitura em casa, quando

<sup>48</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p. 60.



exigem a compra de novos títulos, quando reclamam a falta de alguns, é o sinal de que algo, na leitura das histórias, calou fundo em suas mentes e alterou seu comportamento. De agentes passivos e oprimidos da sociedade, transformaram-se em agentes dinâmicos e militantes. A leitura literária pode contribuir para a emancipação do indivíduo, à medida que o liberta “do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e não faz apelo crítico”.<sup>49</sup> Assim a biblioteca do SESC, ao apresentar o exercício da leitura literária como uma atividade natural e reconhecida no grupo, confere aos meninos da *Casa da Liberdade* uma identidade sócio-cultural.

Toda essa atividade faz lembrar as palavras de Antonio Candido<sup>50</sup>, para quem a arte e a literatura são indispensáveis ao ser humano. Os meninos da *Casa da Liberdade* têm carência de muitas coisas, e uma delas é a leitura do texto literário que representa o mundo real e possibilita fazê-los entender melhor a realidade na qual estão circunscritos. Da mesma forma que Pinóquio contesta a escola, eles tornam-se mais exigentes na questão do aprendizado, da leitura, e da obtenção do conhecimento. Como Alice, ao questionar os valores adultos, eles buscam novas maneiras de enfrentamento do mundo que sejam enriquecedoras, que os valorizem como pessoas e lhes confirmem dignidade.

---

<sup>49</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*, p. 32.

<sup>50</sup> CANDIDO, Antonio. Literatura, espelho da América? *Luso-Brazilian Review*, n. 32, p. 16, 1995.

### 3.3 Projetos, Leitura & textos literários: a função pedagógica

*Que pedagogos éramos quando  
não tínhamos a preocupação da  
pedagogia!*

Daniel Pennac

Desde o século XVII, tem sido objeto de polêmica a questão da Literatura Infantil pertencer à arte literária ou à área pedagógica. Após percorrer a fortuna crítica desta problemática, pode-se pensar que os textos para crianças pertencem tanto à Literatura quanto à Pedagogia, pois eles provocam emoções e servem de instrumento educativo.

A exemplaridade implícita nas narrativas para crianças obscurece, muitas vezes, o caráter estético e literário desses textos. Tal caráter, entretanto, está aí presente, poder-se-ia mesmo dizer envergonhado, desse jogo lúdico e sedutor.

Porém, acima desta polêmica é incontestável que os elementos que estabelecem a arte – a invenção, a interpretação, a liberdade – são os mesmos que permeiam a infância, e, por esse motivo, a criança está muito perto da arte.

Vale pontuar alguns aspectos do problema de imbricar o pedagógico com o literário. Por exemplo, Charles Perrault, em *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*, 1697, tem a intencionalidade pedagógica de transmitir valores morais à criança do século XVII, recém-descoberta na sua particularização. Essa criança, vista sob uma nova óptica, recebeu não apenas vestimentas e brincadeiras diferenciadas, como também e principalmente uma educação escolar, religiosa e familiar que permitiu moldá-la aos ideais dos adultos. Com objetivo pedagógico é que foi criada a Literatura Infantil, formadora por excelência do intelecto e da moral da criança, que é considerada inocente, frágil e totalmente dependente do adulto. O modelo narrativo para crianças, então, reveste-se de uma pedagogia do terror, em que o único sentimento forte é o medo do castigo.

Por esse motivo, as personagens “más” são punidas severamente. Observa-se que o maniqueísmo está sempre presente como ensinamento moral e a ordem/desordem permeiam toda a narrativa. A ordem se configura como o belo e o bem e desordem, com o feio e o mal. Às personagens-tipo que incorporam o mal, restam dois caminhos: ou se arrependem e se regeneram, ou são castigadas com a tortura ou a morte. Esse clima de terror é passado tranqüilamente nos textos infantis, em nome da moral e da educação. Legitima-se como o poder do adulto na punição de comportamentos indesejáveis e que devem ser extirpados a todo custo. Nem sempre danosa, a culpa muitas vezes é apenas a curiosidade ou a desobediência à autoridade dos mais velhos, que deve ser acatada sem questionamentos.

Um marco de ruptura com esse modelo é fornecido por Lewis Carrol, com *Alice no País das Maravilhas*, que rompe com o didatismo da Literatura Infantil francamente utilitária e, pelo *nonsense*, instaura o lúdico, no que é seguido por outros autores.

A criança, hoje, neste início do século XXI, não é mais considerada ingênua, indefesa ou totalmente dependente. Participa das mesmas recreações do adulto, tais como televisão, jogos difíceis de computador e Internet. Tem consciência de sua sexualidade, é questionadora e crítica. Além disto, não se submete passivamente à autoridade e não aceita a leitura conduzida e dogmática.

A mudança dos tempos e a mudança de paradigmas têm profundos reflexos na Literatura em geral e particularmente, na Literatura Infantil. É por esse motivo que Nelly Novaes Coelho afirma que a Literatura Infantil vai sendo “despejada” na criança ao sabor dos ventos de mudança: se for época de consolidação de valores, ela terá sempre intencionalidade pedagógica; se for época de crise de valores, ela será arte, ludismo, descompromisso; por outro lado, quando o movimento é de renovação, a Literatura Infantil é informativa.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.

O que não se pode negar é que a leitura de textos literários para crianças passa, predominantemente, pela escola.

A educação clássica, que enfatiza a formação intelectual, valoriza o texto e que se constitui na origem do atual sistema escolar, surgiu na Grécia, no século V a.C. De início utilizava apenas a linguagem verbal e a linguagem corporal, direcionada aos nobres guerreiros – a chamada educação integral. Provavelmente, eram narrados de forma oralizada os poemas épicos de Homero, como incentivo aos que em breve entrariam na batalha. A escrita, por essa época, era de uso exclusivo dos escribas. O nascimento da escola coincidiu com o desenvolvimento da filosofia, da história, da medicina, da retórica, da política, do teatro, da poesia e com a expansão da escrita. Mesmo Platão, que condena a escrita como veneno da memória, utiliza-se da primeira para eternizar sua obra. Paralela à escrita, desenvolveu-se a leitura. Crê-se que as primeiras bibliotecas públicas destinavam-se, sobretudo, a suprir os professores e alunos. De fácil circulação em virtude do baixo custo do texto à época de Platão e durante a dominação do império romano, o livro, na Baixa Idade Média ficou restrito aos mosteiros e aos noviços alfabetizados que se tornavam copistas. Os manuscritos escondidos nos mosteiros só começaram a circular com a entrada de alunos leigos nas escolas monásticas. Com o advento das universidades, no século XII, o livro transformou-se em instrumento de trabalho, sendo copiados mais e mais textos, preferencialmente revisados pelos professores. Com a ascensão da burguesia e o enfraquecimento do feudalismo, a leitura não era mais privilégio de poucos. Na sua ânsia de ter acesso ao saber anteriormente restrito aos nobres, e ao *status* advindo disso, a burguesia privilegiou a escola e a difusão dos livros.<sup>2</sup>

Dessa forma, a escolarização, tornada obrigatória a partir do século XIX, institucionalizou o ensino e proporcionou o direito à educação às crianças das camadas populares. Propiciou o desenvolvimento lingüístico da criança por meio da leitura e uma compreensão do mundo.

---

<sup>2</sup> MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

Para Regina Zilberman<sup>3</sup>, a emergência da classe burguesa trouxe um novo conjunto de valores: a promoção de um governo sem influência da aristocracia, ascensão na sociedade, a livre iniciativa e a educação pessoal. Esse último é a alavanca para a promoção do ensino e, conseqüentemente, da leitura. As artes se modificaram: a epopéia foi substituída pelo romance; apareceram os tratados de pedagogia e a Literatura Infantil.

Assim, pode-se dizer que a criança, cujo contato com o mundo se faz pelo ouvir e pelo ver, ganha o texto escrito por meio da escola e tem acesso à cultura que o adulto usufrui. Presa, entretanto, à ideologia dominante, a Literatura Infantil transforma-se em instrumento pedagógico, ao transmitir os valores vigentes como forma de garantir sua perpetuação.

O modelo burguês de ensino propicia à criança o contato com a Literatura Infantil recheada de ensinamentos, de normas e de moralismo. Entretanto, a visão de mundo do adulto é passada à criança com alguma condescendência: a inserção de animais e fadas na narrativa ficcional, que servem como disfarce do autoritarismo e valores adultos. Dessa forma, camuflada e temperada com seres que interessam à criança e aguçam sua imaginação, a Literatura Infantil se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado.

O Brasil, ligado à tradição européia, desde seus primórdios tem feito circular as narrativas orais do folclore popular. No Brasil Colônia, essas narrativas, sempre de cunho moralizante, foram difundidas pelas escolas dos jesuítas. Com a Reforma instituída por Pombal e a extinção das ordens religiosas, o ensino leigo vetou qualquer tipo de movimento cultural, visto como ameaça ao poder de Portugal. Nelly Novaes Coelho<sup>4</sup> mostra que com a vinda da D. João VI ao Brasil e a instalação da Biblioteca Nacional, houve uma mudança de mentalidade: os livros começaram a circular e se iniciou a tradução e escrita de obras literárias voltadas para a criança, mas sempre vinculadas à escola. Com o Romantismo, é dada ênfase ao “saber letrado” – privilegiou-se o culto da inteligência. Escritores e educadores preocuparam-se

---

<sup>3</sup> ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4.ed. São Paulo: Global, 1985.

<sup>4</sup> COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: Séculos XIX e XX*. 4.ed. rev. ampl. São Paulo: Ed. USP, 1995.

em organizar livros de leitura, que se consistiram na primeira tentativa de Literatura Infantil em nosso país. Caracteriza-se pela presença do nacionalismo, da inserção do maravilhoso, com conteúdo humanístico e moralizante.

É o que se pode observar nos livros de leitura que os estudantes brasileiros do século XIX já dispunham, dos quais pode-se citar, de acordo com Regina Zilberman<sup>5</sup>, *Tesouro dos meninos* – dividido em três partes: moral, virtude e civilidade; e *Leitura para meninos* – uma coleção de história morais relativas aos defeitos das crianças. No período imperial, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, lançou o *Método Abílio*, com o objetivo de desenvolver a leitura nos alunos. Apareceu a série de livros didáticos de João Kopke, que priorizava o livro de leitura como base de memorização e de linguagem oral elevada. No mesmo período, surgiu a seleta *Língua Pátria*, com autores consagrados. Impunha-se tal procedimento por acreditar que o gosto literário seria apurado se o aluno dispusesse de bons autores e se fizesse continuamente a leitura deles.

A Literatura Infantil brasileira surgiu no período de transição entre Monarquia e República, na ascensão da burguesia, lembra Regina Zilberman. Acrescenta que “o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes á própria escola” e isso “por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contigüidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor)”.<sup>6</sup>

É fato que, na escola, dá-se uma gradativa, mas irreversível democratização do saber. É pela alfabetização que a criança desenvolve o ato de ler, decodifica os sinais escritos e atribui significados ao texto. A escola, entretanto tem cometido um grave erro: ensina a leitura como um ato mecânico. Uma vez que a criança aprende a ler, não esquece o código, mas perde a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária. Lê anúncios, outdoors, placas – mas não lê Literatura. Isso se deve, em parte, ao fato de a escola operar basicamente com a função referencial da linguagem, centrada sobre os

---

<sup>5</sup> ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. *Horizontes*, Bragança Paulista, v.15, p. 21-40, 1997.

<sup>6</sup> Id. *A literatura infantil na escola*. p. 97.

referentes textuais, desprezando o mais das vezes a função poética como capaz de contribuir ao desenvolvimento lingüístico.

Existe, entretanto, segundo Perrotti<sup>7</sup>, “a crença generalizada na possibilidade de escola e biblioteca desempenharem um papel redentor para vencer a ‘crise da leitura’”, pois pelo seu caráter especializado, escola e biblioteca poderiam viabilizar o processo de leitura e da formação do leitor, bem como disponibilizar o acesso aos textos literários e incentivar o uso do livro. Lembra Perrotti que colaboram com o desinteresse da criança pelo livro “o autoritarismo explícito das práticas escolares” que fornecem “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor”.<sup>8</sup>

Cumprir destacar, também, que a escola se apropria da Literatura Infantil que, no mais das vezes, é produzida para a escola, no que Magda Soares chama de “literalizar a escolarização infantil” no sentido de “tornar literário o escolar”.<sup>9</sup> Para a Autora, constituem instâncias de escolarização da Literatura Infantil a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos literários. A biblioteca escolar, que funciona como local de guarda e de acesso à Literatura, organiza o espaço e o tempo da leitura, faz a seleção de livros e determina rituais e socialização de leitura. Por sua vez, a leitura escolarizada é sempre determinada e orientada por um professor e vem seguida de avaliação francamente explícita ou velada. Assim, não se lê por prazer, mas por dever. O estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos enxertados nos livros didáticos e contemplam o gênero narrativo e poemas. Ausentes quase sempre estão o teatro, a biografia, o diário, as memórias e as epístolas. A respeito do livro didático, acrescenta: “se é inevitável escolarizar a Literatura Infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” e que “propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. p. 65.

<sup>8</sup> *Ib.* p. 71-72.

<sup>9</sup> SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17,18.

<sup>10</sup> *Ib.*, p. 42.

Dessa maneira, a escolarização da leitura literária não é errada em si mesma, consistindo o erro em sua inadequada escolarização. A escola e a biblioteca deveriam descobrir uma adequada “escolarização” da leitura literária, ou seja, propiciar à criança uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. Isso acabaria com a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Lembrando que a arte literária é um dos caminhos para aprender a aprender, para descobrir os mistérios e os encantos da vida, não é estranha a função pedagógica da Literatura Infantil. Tal função implica o dirigir e o orientar o uso da informação e implica também o crivo da escola e da biblioteca no controle da escolha dos textos pelas crianças. Dessa forma, a criança é “conduzida” ao entrar no universo ficcional. Colaboram para isso ainda, a família e o mercado livreiro.

Aliado ao texto, que, sob a tutela da escolha da escola a maior parte das vezes contém mensagens formadoras, a ilustração contribui para explicitar as características físicas e morais das personagens, conduzindo a identificação com o herói e a rejeição ao vilão. Assim, explicam Maria José Palo & Maria Rosa D. Oliveira<sup>11</sup>, a ilustração desempenha também uma função pedagógica à medida que confere veracidade à narração, condiciona o entendimento da intriga e fornece modelos comportamentais. A imagem, então, procura sintetizar a mensagem para a criança, muitas vezes impedindo que sua leitura seja polissêmica, pois a imaginação já foi suprida pela ilustração.

Entretanto, em que pesem as desvantagens da leitura “conduzida” na escola, Eliana Yunes & Glória Pondé argumentam que “por trabalhar com o leitor desde seu primeiro contato com as letras, a literatura infantil efetivamente pode constituir-se na alternativa competente para a crise da educação e da comunicação no mundo moderno”. As Autoras lembram ainda que “a passagem da oralidade à escrita exige o domínio do código específico,

---

<sup>11</sup> PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.



os dos sinais gráficos e suas combinatórias, isto é, carece de uma competência adquirida basicamente na escola”.<sup>12</sup>

A esse respeito, manifesta-se também Maria Antonieta Antunes Cunha, no dizer “de que a leitura tem enfoque equivocado na escola não há dúvida”, mas, continua,

a menos que decidamos deixar a questão a cargo de acasos felizes, a nossa escola, é, sim, uma das últimas, se não a última oportunidade que têm a criança e o jovem de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura.<sup>13</sup>

Ao ressaltar o caráter educativo da escola, necessário se torna inserir a leitura literária como componente educador da criança. Assim, ao lado da aprendizagem instrucional que admite a mensuração, existe a aprendizagem expressiva, que contempla a análise, a avaliação e a transformação que admite a interpretação – campo por excelência da Literatura, que pode ser explorado pela leitura de textos.

Daniel Pennac condena os currículos escolares que desestimulam e mesmo inibem o desejo de ler, pois, segundo o Autor,

Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado.<sup>14</sup>

Vale lembrar que, muito embora seja a escola a instituição responsável pela alfabetização da criança, é o Estado que determina a política de leitura a ser desenvolvida, tendo em vista as necessidades da sociedade. Tal ação pedagógica manifesta-se pelas diretrizes de ensino e pelos currículos, pela criação de bibliotecas públicas e escolares e pela divulgação de obras literárias infantis.

No Brasil, a Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação regularizaram o ensino primário e secundário. A nova matéria dos programas do curso fundamental do ensino secundário, Português, tinha por

<sup>12</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1998. p. 52, 59.

<sup>13</sup> CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades da leitura na escola. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 92, jan./jun. 1999.

<sup>14</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 78.

meta principal habilitar o estudante a exprimir-se corretamente e despertar o gosto pela leitura. A leitura era o ponto de partida de todo o ensino, tanto com fins educativos como culturais. Em 1942 foram editadas novas instruções pedagógicas para o curso ginásial, com um capítulo inteiro do projeto dedicado à leitura visando despertar a consciência patriótica e a consciência humanística.<sup>15</sup>

As décadas de 30 e 40 presenciaram o crescimento da rede escolar e o incremento do livro didático como fator educador e nacionalista. Nos anos 30 apareceu o antagonismo entre a realidade e a fantasia que os livros apresentam. Assim, foi priorizada a informação e condenados os contos de fadas. A literatura em quadrinhos, na década de 40, mostrou o mundo atual da violência, com seus heróis importados, de leitura voltada para os meninos. Para as meninas, adotou-se outro padrão, com a Biblioteca das Moças, entre outras – uma literatura rósea, de resquícios romântico e paternalista. Na década de 50, instalou-se uma crise da leitura, com a preferência do público para o rádio, o cinema e a televisão. Nos anos 60, foi a música popular que preencheu a lacuna da poesia, num mundo onde a imagem prevalecia sobre o texto.<sup>16</sup>

As reformas educacionais têm continuado a priorizar o didatismo na Literatura Infantil e, praticamente a excluir o maravilhoso e o lúdico. Tão perto quanto na década de 70, observa-se que os livros didáticos ainda mantinham a concepção de que a leitura formasse a base do ensino e de que a leitura obrigatória na escola abria caminho para a leitura prazerosa e gratuita fora dela.

Mas, foram os anos 70 que presenciaram a explosão da Literatura Infantil. Os textos dogmáticos cederam lugar aos textos questionadores, abertos a inúmeras possibilidades de leitura. O texto literário ganhou ilustrações sedutoras e pôde rivalizar com os meios de comunicação de massa. Desde então tem crescido o número de escritores voltados para o público infantil, num movimento renovador dos textos literários para crianças. Paralelamente a isso, as diretrizes educacionais têm privilegiado o texto

---

<sup>15</sup> ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. *Horizontes*, p. 27-28.

<sup>16</sup> COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos . XIX e XX*. 1995.

literário como entendimento da língua vernácula. Desta forma, a criança da classe baixa tem acesso ao livro e pode beneficiar-se com a sua leitura.

Conquanto a escola tenha servido como disseminadora da leitura, o que se observa, segundo Samir Meserani, é que “os textos de vanguarda, mesmo se eruditos, não entram nas leituras escolares, a não ser quando envelhecidos no tempo e fora de suas possibilidades inovadoras mais revolucionárias”.<sup>17</sup>

Neste sentido, a escola torna-se uma agência de informação defasada, pois lê a ciência e a arte fora da atualidade em que estas produziram suas informações. Em decorrência desta defasagem, a criança fica “confinada culturalmente”. Edmir Perrotti<sup>18</sup> condena o confinamento cultural ao qual a criança é submetida. Para o Autor, esse confinamento, levado pela escolarização forçada, submete a criança a uma leitura sem cultura, reduzida a cunho utilitário. Desta forma, o lúdico na leitura é suplantado pelo didático e pelo instrumental e a leitura é uma atividade obrigatória, enfadonha e moralista.

Além disto, a escola, ao padronizar o texto literário e esquecer a individualidade da criança, ao invés de criar o “hábito” da leitura, que é seu objetivo, na verdade o que consegue é aborrecer o aluno e afastá-lo do livro.

Para as educadoras Emília Ferreiro & Ana Teberoski<sup>19</sup>, num sistema educacional que não é justo, nem igualitário, nem eficaz; que apresenta o absenteísmo e a deserção escolar, não é de se admirar que a leitura de textos literários não se realize com sucesso. O fato é que, ao ser oferecida uma leitura padronizada, a criança não tem oportunidade de desenvolver um gosto literário pessoal.

Segundo a pedagogia de Ezequiel Theodoro da Silva<sup>20</sup>, deveria constituir o objetivo da escola o implementar uma verdadeira ação cultural, promovendo leituras críticas e geradoras de novos significados. Mas o que se

---

<sup>17</sup> MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. p. 41-42.

<sup>18</sup> PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. 1990.

<sup>19</sup> FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

<sup>20</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

observa, entretanto, é uma escola que mal consegue alfabetizar, quanto mais formar leitores.

Ao afirmar que a leitura é uma questão pedagógica, Eni Orlandi<sup>21</sup> mostra também que a escola encara a leitura como um instrumento útil ao aprendizado, desprezando sua função lúdica. Ao propor uma forma de leitura homogênea, privilegia a classe média em detrimento dos alunos de baixa renda. Acrescenta que a ideologia escolar enfatiza a leitura parafrásica e ignora a leitura polissêmica, recusando ao leitor a participação no texto. Também, ao ignorar o fato de que o aluno convive com outras formas de linguagem que não a verbal, a escola legitima leituras – sendo a ideal a que o professor assim acredita – privando o aluno de manifestar suas outras leituras – as vivências com as outras formas de linguagem.

Também Paulo Freire propõe um conceito de leitura dinâmico e contínuo e a educação como uma prática libertadora.<sup>22</sup>

Em que pese que a leitura pedagógica muitas vezes desconsidere as ambigüidades de sentidos, está presa às amarras do sistema e deixa o aspecto lúdico obliterado pelo caráter didático, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do despertar para a leitura.

Entretanto, o sentido didático que a Literatura Infantil deve ter é a que a “geração realista” dos autores tem apresentado: a realidade atual, com os seus problemas sociais, políticos e econômicos, mostrada sob a óptica da fantasia, do mágico e do lúdico.

Ao acreditar que é possível educar pelo humor, substituindo a antiga seriedade, os novos textos apresentam situações engraçadas das personagens que, agora, são caracterizadas por crianças que experimentam vivências diversificadas sem passagens moralizantes.

Muito embora a Literatura Infantil tenha nascida comprometida com a educação, não se afastou da arte. E o fato de ter uma função pedagógica não a desmerece, pois, como diz Vera Teixeira de Aguiar<sup>23</sup>, “a função da arte é

---

<sup>21</sup> ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

<sup>23</sup> AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 242.

amplamente educativa, porque o texto literário abre sempre novas possibilidades de sentido ao leitor”.

Assim, a criança terá amplas possibilidades de ser boa leitora se receber os estímulos adequados na escola para a fruição literária pela leitura; se os professores não transformarem em obrigação o que deveria ser prazer e se a preocupação dos mestres for a aprendizagem cultural e não apenas informativa.

Desta forma, pode-se cumprir, quem sabe, as palavras de Pennac: “uma das grandes alegrias do ‘pedagogo’ é \_ toda leitura sendo autorizada \_ a de ver um aluno bater sozinho a porta da fábrica Best-seller para subir e respirar na casa do amigo Balzac”.<sup>24</sup>

### **3.3.1 Projeto *Hora do Conto*, da Escola Autonomia de Florianópolis**

A Escola Autonomia, situada na rua Frei Caneca, número 562, foi fundada em 5 de agosto de 1991, por um grupo de dezesseis professores descontentes com a educação tradicional existente no País. A filosofia da proposta didática fundamenta-se em três princípios básicos: o ensino de qualidade e atualizado; a compreensão das necessidades das crianças e adolescentes; e ambiente que tenha como base o diálogo. Dentro deste quadro ideológico, processa-se, na Escola Autonomia, a construção de um conteúdo programático e sua execução de forma diferente daquela tratada pela escola tradicional. Atende desde crianças em idade pré-escolar até jovens da segunda fase do 2º grau, em um total de 500 alunos, cuja faixa etária oscila entre 2 e 16 anos. Além das disciplinas habituais, os estudantes da Autonomia participam de projetos auxiliares de seu desenvolvimento,

---

<sup>24</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. p. 156.

como a *Hora do Conto*. Esse Projeto é desenvolvido com alunos até a 4ª fase e tem como objetivo desenvolver a capacidade de imaginação das crianças. A *Hora do Conto* tem como responsável o professor/ator Luciano Martins e Souza, que faz da narração de histórias um verdadeiro deleite para seus ouvintes, posto que, aliados à história, os gestos acompanham cada passo da narração, numa performance de um “contador de histórias”. O Projeto, iniciado em 13 de abril de 1996, tem como objetivo geral trabalhar com a oralidade como meio de interferir positivamente no desenvolvimento da expressão escrita.

Constituem objetivos específicos do Projeto, os aqui transcritos: “desenvolver a capacidade da expressão oral em geral e da narrativa em particular”; “desenvolver a criatividade”; “ampliar no aluno seus referenciais do mundo, para que possa construir a sua própria visão de universo e de si mesmo”; “oportunizar o convívio social em grupo”; e, “desenvolver a capacidade de expressão gestual, vinculada à expressão oral e da narrativa”.

É filosofia do Projeto *A Hora do Conto* centrar-se na oralidade como forma de excelência para divulgar histórias, cativar o interesse das crianças e despertar o gosto pela leitura do texto literário. O suporte teórico são os estudos de Malba Tahan<sup>25</sup>, Marie Shedlock<sup>26</sup>, Bruno Bettelheim<sup>27</sup> e Gianni Rodari<sup>28</sup>, textos envolvidos com histórias que lançam suas raízes na oralidade. A execução do Projeto prioriza o contador, como uma figura semelhante à do escritor, a habitar o espaço de recriação do universo simbólico, com um papel de construção estética e de preservação da memória coletiva.

O Projeto se fundamenta em algumas hipóteses, aqui reproduzidas textualmente. A primeira delas é que

se a história é uma forma simbólica de entendimento do mundo e de nós mesmos, isto pode ser grandemente ampliado através da mediação do contador e do grupo. Através do componente da mediação vemos uma diferença qualitativa entre a leitura solitária e

<sup>25</sup> TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

<sup>26</sup> SHEDLOCK, Marie. *The art of the story teller*. New York: Dover, 1951.

<sup>27</sup> BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Ariene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

<sup>28</sup> RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

aquela realizada através do contador, onde há a recriação dos elementos simbólicos da história, podendo ter esta uma opção mais dirigida sobre a área de desenvolvimento proximal do aluno.

A segunda hipótese é de que “expostas à narrativa, as crianças poderão desenvolvê-la”. A terceira hipótese, vinculada à anterior é de que

o desenvolvimento da narrativa oral pode interferir positivamente no desenvolvimento da expressão escrita, na medida em que estimula o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, da imaginação e da fantasia.

A base metodológica do projeto centra-se na figura do narrador, que atua com ou sem acessórios visuais. A *Hora do Conto* tem programação definida dentro do horário escolar e tem lugar na sala de aula. O professor/narrador escolhe antecipadamente a história que irá contar e cria um clima de envolvimento com os alunos. O relacionamento professor/aluno é de muita afetividade, conforme pude comprovar em três sessões de “contação” de histórias. As crianças logo correm para abraçar o professor assim que este entra na sala. São necessários alguns minutos para que se restabeleça a calma necessária às atividades de “contação” de histórias. Após a narração, o professor propicia espaço para a participação dos alunos. Previamente selecionados entre todos os voluntários que se apresentaram na aula anterior, os alunos relatam histórias lidas ou inventadas, num clima de alegria e descontração. Não há constrangimentos entre as crianças, que fazem da atividade de narração um exercício agradável de socialização.

Os textos a serem contados são categorizados de acordo com a adequação dos mesmos à idade das crianças ouvintes. Desta forma, para o pré-escolar são selecionados os contos de fadas; para a primeira série, as lendas do folclore nacional; para a segunda série, lendas de outros países, para a terceira série, contos e lendas locais; e para a quarta série, mitologia grega. Consta ainda do projeto em tela a expectativa de expandi-lo, incluindo também outras séries, tendo como objetivo a leitura de crônicas. Por outro lado, as narrativas dos alunos são livres, desde que cite a obra lida ou, se for criação própria, devem levar um texto escrito como comprovação.

O tempo de duração da sessão das histórias é variável, sendo distribuído da seguinte maneira: para o pré-escolar, a duração é de vinte

minutos; para a primeira série, vinte e cinco minutos; e para a segunda, terceira e quarta séries, trinta minutos. Os encontros do pré-escolar até a segunda série são semanais e os demais acontecem a cada quinze dias.

No que se refere ao processo de avaliação, o sistema adotado é da auto-avaliação. Segundo o depoimento do professor/narrador, as crianças apreciam a *Hora do Conto*, pois se sentem estimuladas a contar, ler e escrever histórias. Desenvolvem, não só a oratória, como a gestualidade. O professor acredita que as crianças fiquem mais espontâneas no falar e adquirem mais confiança no escrever.

Por ser a *Hora do Conto* uma atividade que já vem sendo realizada desde 1996, muitas histórias foram narradas, tendo sido contemplados diversos gêneros literários tais como contos de fadas, mitos, lendas folclóricas, fábulas, apólogos e parábolas.

O professor/narrador tem um invejável acervo que adquire em sebos da capital, de coleções de repertório variado. Assim é que já foi utilizado *O mundo da criança*; *Histórias de Ali-Babá*; *Histórias do Arco da Velha*; *Histórias da Avozinha*; *O Reino das Maravilhas*; *A árvore de Natal* e *Contos da Carochinha*, consistindo a maior parte das coleções da Livraria Quaresma. Entretanto, não se limita apenas aos textos tradicionais da Literatura Infantil. São utilizados também *Fábulas do mundo inteiro*, da Editora Cultrix, e folclore local, através de *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*, volumes 1 e 2, de Franklin Cascaes. Os autores brasileiros mais frequentemente utilizados na *Hora do Conto* foram Heloisa Prieto (*Lá vem história outra vez*), Ziraldo (*O menino maluquinho*), Cláudio Martins (*Oto e o controle remoto*), Rubens Alves (*A menina e o pássaro encantado*), Márcio Trigo (*O penúltimo dragão branco*) e Monteiro Lobato (*O Picapau Amarelo*). Os clássicos não foram esquecidos e assim narram-se histórias de Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm.

Em que pese a categorização já citada de gêneros narrativos para as diferentes séries, o que foi observado, na minha pesquisa de campo, é a quase prevalência de contos de fadas. Assim é que, por exemplo, na sessão por mim assistida em 30 de setembro de 1999, para a quinta série, foi narrada a história *Os três presentes*, em que um burro mágico favorece um



menino rejeitado pela família. Essa narrativa, acompanhada de muita gestualidade, pelos seus episódios cômicos, provocou muito riso e descontração. Após a narrativa, foram selecionados alunos para contarem histórias para os colegas. Os escolhidos agiram com muita desenvoltura e os colegas escutaram com atenção. Uma menina destacou-se por narrar uma história de sua autoria *Talvez um grande amor*.

No dia 6 de julho de 2000, por ocasião de outra pesquisa de campo, tive a oportunidade de assistir a “contação” de outra história, para a primeira e segunda séries, *O barco voador*, uma narrativa sem fadas mas permeada do maravilhoso, em que estão presentes rei, princesa, velhos mágicos, castelo e a inevitável disputa entre irmãos. A narrativa, francamente moralizante, destaca a bondade humana e o prêmio que advém dela. O final é esperado: o filho mais novo casa-se com a princesa após ter construído um barco voador e passado por três testes. A novidade é que o professor sugeriu que cada criança desse um final diferente para a história contada. Assim, abriu um espaço à criatividade, podendo cada um expressar suas idéias em um exercício de criação.

Novamente em outra pesquisa de campo, agora para o prezinho, com alunos de idade entre 5 e 6 anos, em 10 de outubro de 2000, foi narrada a lenda chinesa do príncipe Fumi e da camponesa Schumi. Tal lenda possui todos os elementos dos contos de fadas. Assim é que o príncipe, ao colocar uma prova de honestidade para as candidatas a ocuparem o trono real pelas vias do casamento, escolhe a camponesa que se mostrou a mais confiável de todas. Ao final da narração, o professor perguntou quem gostaria de contar uma história para a classe e praticamente todas as crianças o desejam. Como a classe é pequena, há oportunidade para que cada um conte sua história, que, na ocasião, não passou de variações da história narrada pelo professor.

Desta forma, ao privilegiar a oralidade pela contação de gêneros literários diferentes, ainda que enfatizando os contos de fadas, a *Hora do Conto* configura-se como uma atividade que utiliza os textos literários em adequação com a função pedagógica que se atribui ao Projeto.

### 3.3.2 Leitura crítica do Projeto *Hora do Conto da Escola Autonomia*

Para verificar o cumprimento satisfatório do Projeto, aqui, diferente dos outros, que se valeram de amostragem, a presente leitura baseia-se nas observações colhidas na pesquisa de campo. Como a filosofia do Projeto é centrada na oralidade, o conto não é lido e sim narrado. Daí, ser importante o *como narrar*. A narração escolhida é um clássico de Hans Christian Andersen, *O patinho feio*<sup>29</sup>, narrado para uma turma do pré-escolar, em 10 de outubro de 2000, com crianças de idade entre 3 e 4 anos.

O conto original privilegia a descrição da paisagem e de detalhes em linguagem poética, conforme pode-se observar no trecho abaixo, extraído da obra projetada e produzida em Praga em 1993, que observa o texto integral:

Fazia um lindo dia no campo. Era verão. As plantações de aveia verdejavam e as de milho tinham um tom dourado. Nos prados férteis, o feno já se encontrava todo empilhado. A cegonha passeava com suas longas pernas, tagarelando em idioma egípcio, pois era a língua que sua mãe tinha lhe ensinado. Em torno das Campinas e dos prados havia enormes florestas, cheias de lagos profundos. Pois é, o dia no campo estava lindo mesmo. No meio de um descampado, em plena luz do sol, havia uma velha fazenda, cercada por canais profundos, em cujas margens cresciam enormes bardanas. Aliás, eram bardanas tão grandes, que uma criança poderia ficar em pé debaixo delas. Nesse recanto encontrava-se uma pata sentada em seu ninho, chocando seus ovos. A pobre pata, porém, além de exausta pela espera, quase não recebia visitas, pois suas companheiras preferiam nadar pelos canais a ter de deixar a água para sentar-se na folhagem e conversar.

Como a faixa etária das crianças é de 3 a 4 anos, a narração baseou-se em traduções simplificadas que não contêm a poesia do conto original. Perde-se, com isso, a beleza e a angústia das narrativas de Andersen, o poeta da tristeza que encanta as crianças apesar do sofrimento pertinente às suas narrativas. Entretanto, a performance do narrador supre as perdas da narrativa original; pois completa, por gestos e pela entonação da voz, as lacunas porventura deixadas nessas traduções. O narrador do texto escrito

<sup>29</sup> ANDERSEN, Hans Christian. O patinho feio. In: \_\_\_\_\_ Contos de Andersen. ilustração Renata Fuciková; tradução de Mônica Stahel. São Paulo: M. Fontes, 1997.

recria o cenário no qual transcreve a ação. Daí a poética de Andersen. Já o narrador oral enfatiza a ação dramática.

*O patinho feio* pertence à coleção que Andersen lançou em 1844.<sup>30</sup> Constitui-se em uma narrativa de aventuras, em que há uma ruptura na ordem e cujas ações destinam-se a restaurar a ordem perdida. A história começa no verão e acaba na primavera, indicando o ciclo da vida a que todos estamos sujeitos. O rompimento da ordem apresenta-se pela segregação, pela rejeição e pelo isolamento a que o patinho é constantemente submetido. A restauração da ordem processa-se com sua transformação em cisne, o que provoca sua aceitação pelos demais. Ao ser aceito pelo grupo, integra-se à comunidade e identifica-se com ela. Se a integração deve-se à metamorfose ou ao encontro de seus semelhantes, Andersen habilmente deixa à imaginação do leitor. O sucesso de tal conto, publicado em diversas versões, deve-se à estrutura narrativa, ao desenvolvimento da trama e à solução do conflito, aliados ao fato de que o patinho identifica-se com a infância, segregada, marginalizada e diminuída ante os olhos da sociedade adulta a quem compete tomar todas as decisões. Corresponde à aspiração infantil de ser aceito pelo grupo, de fazer parte de uma comunidade e de ser respeitado na sua individualidade. *O patinho feio* nunca perde a atualidade, pois a criança de qualquer época está em busca de sua identidade.

O texto utilizado na “contação” é uma tradução e adaptação de Irami B. Silva e Erdna Perugine Nahum<sup>31</sup>, abaixo transcrito:

Como estavam lindos e quentes os dias naquele verão! Em um lago, coberto de plantas, Dona Pata fez seu ninho e pôs-se a chocar seus ovos. Ela tinha pressa de ver seus filhotes nascerem. Às vezes Dona Pata saía para conversar com suas amigas, mas voltava logo para chocar os ovos, bem escondidinhos no meio da folhagem.

Numa bela manhã, os patinhos quebraram as cascas dos ovos. Só um dos ovos, o maior de todos, não se quebrou.

“E este aqui?!” pensou Dona pata, preocupada.

“Vou chocá-lo mais um pouco.”

Uma de suas amigas veio conhecer os filhotes.

<sup>30</sup> Esse texto pertence a uma fase em que o autor não mais se preocupava com a reprodução dos relatos ouvidos na infância por sua mãe e outras mulheres da família, ignorantes e supersticiosas. De pai pobre, mas culto e grande leitor, conheceu os clássicos da literatura. Dizem alguns que o conto é fruto de sua imaginação; outros, que o patinho feio é o próprio Andersen e que a história seria auto-biográfica.

<sup>31</sup> ANDERSEN, Hans Christina. *O patinho feio*. Ilustrado por Bernadete Pons; recontado por Claude Morand; traduzido e adaptado por Irami B. Silva e Erdna Perugine Nahum. [s.l.]: Scipione, c 1988.

\_\_ Como são lindos! \_\_ exclamou ela. \_\_ E esse ovo grande?! Parece mais ovo de peru. Você devia abandoná-lo. Os perus Não gostam de água e vai ser difícil ensiná-lo a nadar.

\_\_ Não posso fazer isso! \_\_ respondeu Dona Pata. \_\_ Já esperei tanto tempo. Não vou desistir agora.

Enfim, o ovo diferente quebrou sua casca.

“Como é grande esse filhote!”, pensou Dona Pata.

“Será que é um peru? O único jeito é levar todos para a água.”

Quando Dona Pata viu o patinho nadar, suspirou aliviada:

“Que elegância! Como nada bem! Pensando melhor, até que ele não é tão feio assim..”

Um dia Dona Pata resolveu apresentar seus filhotes aos outros animais.

Vendo o patinho tão diferente dos outros, exclamavam :

\_\_ Nossa, como é feio! É feio mesmo!

As galinhas e os patos o atacavam.

Até seus irmãos não paravam de lhe dar bicadas.

\_\_ Feio, fora daqui! Pato feio! \_\_ caçoavam todos.

O patinho foi ficando cada vez mais infeliz. Um dia, decidiu sair pelo mundo. Foi parar num grande lago onde viviam alguns patos selvagens.

\_\_ Eu posso dormir aqui no meio da folhagem? \_\_ pediu timidamente.

\_\_ Pode dormir \_\_ responderam os patos com desprezo. \_\_ Mas esconda-se bem! Você é muito feio!

No começo da noite, apareceram os caçadores e os patos selvagens foram apanhados. Não sobrou um sequer.

Um cão de caça farejou o patinho encolhido no meio da folhagem, mas foi logo embora, sem tocá-lo.

“Nossa, devo ser feio mesmo!”, pensou o patinho. “Até esse cão me desprezou...”

Depois que os caçadores foram embora, o pequeno animal, ainda tremendo de medo, tentou fugir.

Mas, pobrezinho, teve que enfrentar uma terrível tempestade.

Já quase sem forças, o patinho se escondeu em uma cabana onde morava uma velhinha, um gato e uma galinha.

A galinha foi logo perguntando:

\_\_ Você sabe botar ovos?

\_\_ Não \_\_ respondeu o patinho.

\_\_ Você sabe brincar comovelos de lã? \_\_ perguntou o gato.

\_\_ também não, mas eu sei nadar e sei voar.

\_\_ Se não sabe botar ovos, nem brincar com lã, é melhor ir embora para bem longe daqui! \_\_ falaram todos juntos, em coro.

Depois o atacaram com bicadas e unhas.

O patinho, desesperado, tratou de fugir.

Cansado de tanta humilhação e desprezo, passou a viver escondido de tudo e de todos.

Numa tarde de outono, quando se banhava no lago, viu passar por ali um bando de cisnes.

\_\_ Como são lindos! \_\_ disse o patinho.

E sentiu uma admiração por aqueles belos pássaros, como nunca sentira antes por outras aves.

O inverno chegou. O frio era tanto que o lago foi ficando congelado.

Um dia o patinho foi nadar e ficou preso no gelo.

Felizmente, algumas crianças passavam por ali naquele momento e o salvaram.

Elas até quiseram brincar com ele, mas o pequenino ficou com medo.

“Todos me maltratam! Essas crianças também vão fazer isso comigo”, pensava ele.

Convencido de que as crianças poderiam lhe fazer mal, fugiu dali rapidamente.

E, durante todo o inverno, escondeu-se em uma moita para esperar a primavera.

A primavera chegou. Os dias ficaram mais quentes e o patinho voltou a se animar.

Saiu de seu esconderijo e voou para um lago próximo a uma casa e a um pequeno bosque.

Três cisnes saíram do pequeno bosque para nadar no lago.

O patinho reconheceu aqueles belos pássaros.

“Vou até lá. Na certa vão me tratar mal porque me atrevi, feio como sou, a me aproximar deles. Mas, já estou acostumado! Vou e pronto!”, pensou a pobre ave.

E nadou para se juntar aos cisnes.

— Se quiserem, podem me matar! — disse o pequenino, abaixando a cabeça em direção à água do lago.

Nesse momento, ele descobriu sua imagem refletida na água. Era a figura de um cisne! Ele próprio ficou surpreso e admirado!

Os meninos da casa iam chegando e gritaram:

— Um cisne novo! E jovem ainda. É o mais bonito de todos! Os três cisnes mais velhos acolheram com alegria o novo companheiro.

E, pela primeira vez, o jovem cisne sentiu-se feliz!

O conto associa a felicidade à aceitação pelo grupo. Como lembram Zilberman e Magalhães<sup>32</sup>, “a aventura do patinho consiste na busca da própria identidade e do lugar que irá localizá-lo perante os demais”. Na procura de sua identidade, o patinho não realiza nenhuma ação para mudar a situação aflitiva em que se encontra, deixando-se ao sabor do acaso. As Autoras argumentam que “ele se situa num determinado lugar perante os demais e são os outros que determinam sua posição: feio entre os patos, belo entre os cisnes”.<sup>33</sup>

O fator que o tornava diferente, “a feiúra” cedeu lugar à beleza. Enquanto era “diferente”, era “anormal” e recebia punição em forma de maus tratos e zombaria. Tal conto jamais pode ser considerado pedagógico, pois enfatiza a fragilidade dos que possuem alguma “anormalidade” e indica a possibilidade de interação apenas com seus semelhantes. Não induz a mudanças de comportamento e nem incentiva a luta para alcançar a vitória.

Um aspecto a ser avaliado diz respeito àquilo que diz das histórias. Segundo Bettelheim, esta é uma história que desorienta a fantasia infantil, porque o desfecho da narrativa não condiz com as expectativas da criança que se identifica com o *patinho feio*, pois “a criança que se sente

<sup>32</sup> ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 51.

<sup>33</sup> *ib.*

incompreendida e não apreciada pode desejar pertencer a uma outra espécie, mas sabe que é impossível”.<sup>34</sup> Na visão do Autor, o conto é muito mais destinado a adultos do que para crianças e nem mesmo é um conto de fadas, pois “as coisas simplesmente são predestinadas e se desenrolam nesta direção, independente de o herói tomar alguma atitude, enquanto na estória de fadas são os feitos dos heróis que modificam sua vida”.<sup>35</sup>

Outro aspecto do texto que merece ser objeto de crítica é seu caráter depressivo e conformista, não se adequando aos propósitos pedagógicos.

No aspecto atinente aos procedimentos metodológicos e ao desempenho do professor, deve-se ressaltar que o narrador não conseguiu explorar todas as possibilidades didáticas que o conto enseja. A ênfase foi dada a outras atividades, pois o que se seguiu à narração da história foi a confecção de máscaras de animais para as crianças. A temática do conto ficou obscurecida pela pergunta feita pelo professor sobre que animais as crianças gostariam de ser. Dependendo do animal escolhido, o professor recortava no papelão colorido que possuía à sua disposição, máscaras de borboleta, tubarão, tigre e outros animais. Talvez esse procedimento tenha levado em conta a pouca idade das crianças, mas, o literário ficou eclipsado pela atividade posterior.

De acordo com o propósito de analisar a história contada e verificar sua pertinência à função pedagógica, para não ser injusta com o professor optei por analisar mais uma sessão de “contação” do Projeto.

No dia 30 de setembro de 1999, assisti a uma sessão de “contação”, dirigida para a quarta série. Em consonância com a categorização, foi narrada a história de Eco e Narciso, mito grego que explica o surgimento do eco. Eco era uma ninfa que por ter desagradado a deusa Hera recebe desta um castigo: o de repetir os últimos sons que acabasse de ouvir. Um dia, Eco saiu à caça e encontrou Narciso, um belo jovem que se perdera na mata. Condenada a falar apenas o que Hera permitira, Eco fica envergonhada quando Narciso, ao vê-la, pergunta: *pensas que eu te amo?* E ela repete: *eu*

---

<sup>34</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Ariene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.  
p. 133.

<sup>35</sup> *ib.*

*te amo*. A ninfa foge, cai em profunda tristeza e emagrece até virar quase que apenas ossos. Zeus, então, apieda-se dela e a transforma em um rochedo que repete as últimas palavras de quem falar nas proximidades. Narciso, por sua vez, esquece Eco e enamora-se de sua própria imagem ao mirar-se nas águas de uma nascente. Ao precipitar-se nas águas, é transformado na flor que leva o seu nome. O narrador explica a estrutura literária antes de contar a história: introdução, ação, clímax e desfecho. Após a narração, houve um debate sobre o mito e sua estrutura narrativa. O professor valeu-se de elementos da estrutura narrativa para ensinar como analisar as histórias, questionando os alunos sobre enredo, personagens, tempo, espaço e ambiente. A participação foi maciça e todos contribuíram com seus comentários, reproduzindo a descrição das personagens, dos episódios, e salientando a parte de maior emoção, quase sempre o desfecho.

Como a observação incidiu sobre a narração de histórias em diversas séries, com crianças de diferentes faixas etárias, é possível comprovar a função pedagógica da atividade de narrar, desenvolvida pelo Projeto, que cumpriu seu objetivo geral de trabalhar com a oralidade como meio de interferir positivamente no desenvolvimento da expressão escrita. Alguns tópicos positivos merecem ser destacados. O projeto *Hora do Conto* da Escola Autonomia desenvolve a criatividade nas crianças, oportuniza o convívio social, desenvolve a capacidade de expressão gestual e a expressão oral. Vale ressaltar que as crianças jamais se mostraram tímidas ou arredias nas sessões de narração, possuindo um vocabulário rico, sabendo expressar-se fluentemente e escrevendo contos com facilidade. O clima era de perfeito entrosamento com o professor, e a atividade de narração, um deleite.

Por último, considero legítimo destacar o uso que o Projeto faz de textos folclóricos. Ao assim fazer, resgata a memória coletiva e cumpre um de seus objetivos específicos, que é o de ampliar o referencial de mundo do aluno para que o mesmo construa uma visão de si mesmo e do universo.

Há quem questione se folclore pertence à Literatura. A esse respeito, manifesta-se Maria Antonieta Antunes Cunha, para quem o folclore tem o aspecto lúdico na literatura oral, por meio das lendas, mitos, contos e poesia. Para a Autora, “o contato, desde muito cedo, com o material folclórico

brasileiro será certamente uma das formas mais eficazes de combate à massificação e à colonização”, evitando que as crianças, que vivem um intenso processo de colonização cultural, formem-se “no embalo de uma cultura estrangeira”.<sup>36</sup> Assim, considera importante e valioso o papel do folclore no ensino de primeiro grau. Cumpre lembrar as palavras de José Morais: “é evidente que o impacto dos livros sobre o desenvolvimento literário das crianças depende fortemente da maneira como os textos são utilizados”.<sup>37</sup> Se o folclore despertar o gosto artístico, como de fato o faz entre os alunos da Escola Autonomia, então deve ser incentivada sua utilização nas sessões de narração de histórias.

Os alunos da Autonomia têm uma carga de leitura invejável Incentivados pela escola e pelos pais (pois a escola é particular e atende crianças de famílias de renda alta cujo histórico de leitura foi comprovado nas observações em sala de aula), fazem da leitura um exercício diário. À leitura solitária, realizada em casa, contrapõe-se à leitura mediada pelo contador de histórias. Tal mediação desenvolve a lógica e a argumentação e apura a sensibilidade estética, confirmando o pensamento de José Morais de que “o primeiro passo para a leitura é a audição de livros”.<sup>38</sup>

Para finalizar, gostaria de salientar que o procedimento de oralidade utilizado pelo professor, mesmo tendo recebido alguns senões de minha parte, merece ser louvado, pois, de maneira geral, atingiu todos os objetivos propostos no Projeto.

---

<sup>36</sup> CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 14.ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 158.

<sup>37</sup> MORAIS, José. Preparar para a leitura: ver e ouvir ler. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 84, jan./jun. 1999.

<sup>38</sup> *Ib.* p. 79.



### **3.3.3 Projeto *Hora do Conto*, da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr de Florianópolis**

A Escola João Alfredo Rohr iniciou seu funcionamento em março de 1956. Em 1966, a Polícia Militar de Florianópolis recebeu como doação do então vigário da paróquia, padre João Alfredo Rohr, um terreno para a construção da atual escola, no Córrego Grande. A construção iniciou-se em 1973 e foi concluída em dezembro de 1974.

Em 1975, transformou-se em Escola Básica e passou a chamar-se Escola Básica Padre João Alfredo Rohr.

Atualmente, a escola reúne 390 alunos, 21 professores, 17 funcionários e oferece o ensino da primeira a oitava série do primeiro grau.

O projeto em tela é uma parceria da bibliotecária da Escola, Ângela Maria Leite, com o Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina. O Departamento desenvolve projetos de extensão voltados a atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão. Assim, acadêmicos do Curso de Biblioteconomia trabalham como estagiários em bibliotecas escolares auxiliando em atividades que promovam a leitura entre alunos e professores. Tal parceria entre a bibliotecária citada e a Universidade data de 1997, quando a profissional atuava em outra escola do Município. O Projeto desenvolvido na Escola Básica João Alfredo Rohr iniciou-se em 1999. Compete ao Departamento de Ciência da Informação a liberação de horas para as professoras que atuam como coordenadoras do Projeto e a divulgação da bolsa de estágio. À Escola cabe a disponibilização do acervo bibliográfico da biblioteca e do material lúdico-pedagógico necessário às atividades e a participação da bibliotecária como principal executora e mantenedora das sessões da *Hora do Conto*.

De acordo com entrevistas e depoimentos escritos pela bibliotecária, o objetivo geral do Projeto *Hora do Conto* é “contribuir na formação de leitores infantis através de atividades lúdicas realizadas pela biblioteca”.

Constituem objetivos específicos, segundo a bibliotecária, incentivar o hábito da leitura, realizar um atendimento programado aos alunos para as atividades da *Hora do Conto* e garantir-lhes uma iniciação prazerosa na biblioteca.

A filosofia do Projeto centra-se na leitura como meio ideal para a formação de leitores e vale-se, como base teórica, dos estudos de Paulo Freire, para quem “a leitura do mundo precede à leitura da palavra”<sup>39</sup> e dos estudos de Bruno Bettelheim<sup>40</sup> sobre os contos de fadas.

O tempo de duração da *Hora do Conto* é de aproximadamente uma hora, incluindo a leitura da história selecionada, comentários críticos dos alunos e alguma atividade complementar.

Os procedimentos metodológicos, nas palavras da bibliotecária, são os seguintes:

As atividades de incentivo à leitura são realizadas de 15 em 15 dias no espaço da Biblioteca, para a primeira até a quarta série. Os alunos se dirigem até a Biblioteca para ouvir e discutir uma história, que é previamente escolhida e estudada pela bibliotecária e pela estagiária e comunicada à professora da classe. Procura-se, ao selecionar uma história, conhecer bem o conteúdo e o autor; analisa-se as pseudo-moralidades e as verdades absolutas que nada contribuem para o espírito crítico dos alunos. Após escolhido o tema que se irá trabalhar, separam-se os livros e elaboram-se atividades recreativas com cunho crítico e não de escolarização. Cabe ressaltar que para um efetivo trabalho na Biblioteca, conta-se com a presença e participação do professor da classe, pois temos como princípio que o estímulo da leitura é uma função de todos os profissionais da escola.

Nas atividades pertinentes ao ano letivo de 1999, o Projeto privilegiou a obra de Monteiro Lobato destinada às crianças. Assim, foram lidas as histórias referentes ao Sítio do Picapau Amarelo, acompanhadas de atividades a elas correspondentes. Por exemplo, os alunos realizaram uma pesquisa biográfica sobre Monteiro Lobato e dramatizaram *O casamento da Emília*. No final do ano, fizeram uma maquete do Sítio, confeccionaram bonecos de panos correspondentes às personagens e divulgaram a pesquisa. Todos os trabalhos ficaram expostos na biblioteca.

---

<sup>39</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

<sup>40</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

No ano de 2000, foram realizadas leituras e atividades relacionadas aos contos de fadas, pois, segundo a bibliotecária,

Bruno Bettelheim nos mostra que através dos contos de fadas as crianças procuram resolver seus problemas psicológicos e passam a lidar melhor com seus conflitos como brigas, desafetos, sentimentos de perda, separação e outros.

Conforme o depoimento da bibliotecária, uma das histórias selecionadas foi *João e Maria*, lida para os alunos da primeira à terceira séries. Bibliotecária e estagiária procuraram as várias versões da história, para passá-las às crianças. Após a leitura, foi discutida a postura de *João* e de *Maria*, contextualizando a história no momento atual. As crianças elaboraram recados para as personagens e confeccionaram maquetes. Cada criança criou sua própria maquete, de acordo com sua visão da história, que foi objeto de exposição na biblioteca.

Ainda em consonância com seu depoimento, algumas outras histórias lidas foram *Pinóquio*, *Cinderela*, *João e o Pé-de-Feição*, *Branca de neve e o sete anões*, acompanhadas de debates e críticas pelas crianças.

Acrescenta-se que as histórias de fadas são lidas apenas depois da leitura das histórias correspondentes, constantes do livro *Que história é essa?*, considerado *Altamente Recomendável para Crianças* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Tal livro<sup>41</sup> é uma coletânea de histórias e adivinhações com personagens de contos antigos, em que se destacam as peripécias das personagens secundárias, que os contos de fadas mencionam apenas de passagem. O título em si, já corresponde a uma adivinhação, pois apresenta-se com as letras embaralhadas; e a história, privilegiando as personagens secundárias, leva o aluno a refletir sobre qual é a história clássica que está sendo abordada. Assim, têm-se: *Ora camalba de die ou O dragão* (*A Bela Adormecida*); *Ao roa meija ou O passarinho* (*João e Maria*); *Nase votan ebe decõner esesa ou O príncipe* (*Branca de Neve e os sete anões*); *Hoz malepon viuh echer ou O caçador* (*Chapeuzinho Vermelho*); *Quo ini pó ou A baleia* (*Pinóquio*); *Arrua o peno vodia ou O menino* (*A nova roupa do rei*); *Le cad rein ou O lagarto* (*Cinderela*); e *Opão jéfe e doe jóia ou A vaca*

<sup>41</sup> SOUZA, Flávio de. *Que história é essa?* Ilustração de Pepe Casals. [s.l.]: Companhia das Letrinhas, [198-].

(*João e o Pé-de-feijão*). Ao final da história há sempre a pergunta: *Que história é essa?*, levando as crianças a refletirem sobre os acontecimentos narrados e o conto original. Há, também, um comentário do Autor sobre as várias versões das histórias, enfatizando que há várias maneiras de contar a mesma história, ou, nas suas palavras: “Você pode contar essa história para alguém. Do seu jeito. Do jeito que você quiser. Do jeito que você inventar. É para isso que servem as histórias”.<sup>42</sup>

Por exemplo, à leitura da história *Le cad rein ou O lagarto*, por mim assistida, em 8 de novembro de 2000, seguiu-se a leitura de *A cinderela*. Após os debates animados, foi lida ainda outra história, *A verdadeira história dos sapatinhos de cristal*, de Márcio Trigo.

O projeto *Hora do Conto* da escola em questão, muito embora tenha priorizado os contos de fadas no ano 2000, abriu espaço, também, para a nova geração de escritores brasileiros que enfocam o real. Alguns deles valem-se de temáticas atuais e outros fazem paródias dos contos de fadas. Assim é que foram lidas as histórias *Maria-vai-com-as-outras*, *A centopéia*, *Os por quês* e *O reizinho mandão*.

São utilizados no Projeto, também, os livros da *Coleção Enigma*, em que as histórias são verdadeiras cartas enigmáticas. Complementam-se texto e figuras para formar as frases e cabe aos alunos o deciframento.

Fazendo parte do Projeto, mas realizada em sala de aula pela bibliotecária, acontece a leitura da *Coleção Quem sou eu?* Em forma de narrativa versificada, cada livro fala de um animal, descreve suas características físicas e habitat, e ao final, questiona o aluno: *quem sou eu?*

Dessa maneira, o Projeto mescla o real com o maravilhoso e realiza uma ação cultural e educativa.

A avaliação é feita pela bibliotecária, estagiária, por alunos, professores e direção da Escola. Baseados na mudança de comportamento das crianças verifica-se que o Projeto tem contribuído para práticas leitoras. Segundo depoimento da bibliotecária,

a avaliação do projeto é realizada através da mudança de postura dos alunos frente a leitura. Geralmente é feita quando percebe-se

<sup>42</sup> SOUZA, Flávio de. *Que história é essa?*. p. 13.

que o aluno expõe seus pontos de vista, suas opiniões, quando discute e questiona o posicionamento das personagens, propõe novos caminhos para o enredo da história. Ou quando começa a questionar o acervo da biblioteca ou solicita novos livros para compor o acervo. Percebe-se, então, que o projeto atingiu seu objetivo, que é de formar leitores críticos e conscientes do mundo em que vivem.

Com os trabalhos desenvolvidos na *Hora do Conto*, tive a oportunidade de constatar, pela pesquisa de campo, que os alunos passaram a procurar assiduamente a biblioteca, comparecendo com frequência em diversos horários para ajudar na organização, elaboração e execução das tarefas a ela inerentes. Houve, também, maior procura para empréstimos de livros, principalmente aqueles lidos na *Hora do Conto*. Pelas entrevistas com a bibliotecária e alguns professores, tive ciência de que aumentou o conhecimento dos alunos a respeito de autores de Literatura Infantil e suas obras. Mostraram maior cuidado pelos livros e apresentaram melhor desempenho nas atividades de sala de aula nos trabalhos envolvendo a escrita. Com participação ativa e criatividade nas atividades da biblioteca, as crianças passaram a reconhecer esse como um espaço de fonte de informações, de interação da comunidade, de criação artística e de fruição de bens culturais. Os professores, por sua vez, reconheceram o papel social e educador do bibliotecário e têm participado em todos os trabalhos desenvolvidos na biblioteca, realizando pesquisas adicionais para o preparo das aulas e solicitando sugestões para o desenvolvimento de práticas leitoras em classe. Colaboram com incentivos, críticas e sugestões nos trabalhos propostos para a *Hora do Conto*, pois, segundo seus depoimentos, entendem que promover a leitura enquanto fator de auto-desenvolvimento e ensinar a pensar são atividades da biblioteca escolar em conjunto com o corpo docente.

### 3.3.4 Leitura crítica do Projeto *Hora do Conto* da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr

A leitura crítica do Projeto baseia-se em entrevistas e depoimentos concedidos pela bibliotecária da Escola, bem como em observação a uma sessão da *Hora do Conto*. A atividade de leitura é realizada pela estagiária, cabendo à bibliotecária a coordenação das atividades.

A história selecionada para verificar a pertinência da leitura à função pedagógica é *A verdadeira história dos três porquinhos*<sup>43</sup>, considerada pela bibliotecária como a *Hora do Conto* mais animada e proveitosa por ter observado a apuração do senso crítico das crianças e a quebra de paradigmas. Tal história foi lida para alunos da quarta série, após a leitura da versão original *Os três lobinhos e o porquinho mau*. Esse segundo texto mostra que não há verdades absolutas e o autor escreve segundo sua óptica. O conto *A verdadeira história dos três porquinhos* constitui-se em uma narrativa às avessas, em que o tradicional vilão é o inocente e injustiçado por circunstâncias comprometedoras e embaraçosas. O narrador é o lobo, Alexandre T. Lobo, que pretende uma reparação de sua imagem ante o público infantil:

Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou, pelo menos, acham que conhecem. Mas eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o “meu” lado da história.

Eu sou o lobo. Alexandre T. Lobo.

Pode me chamar de Alex.

Eu não sei como começou todo esse papo de Lobo Mau, mas está completamente errado.

Talvez seja por causa de nossa alimentação.

Olha, não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.

Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado.

A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida e amada vovozinha.

Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito.

Fiquei sem açúcar.

<sup>43</sup> SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrada por Lane Smith; traduzida por Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho.

Agora, esse vizinho era um porco.

E não era muito inteligente também.

Ele tinha construído a sua casa toda de palha.

Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha.

É claro que, assim que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei : “Porquinho, Porquinho, você está aí?” Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha.

Foi quando meu nariz começou a coçar.

Senti o espirro vindo.

Então inflei.

E bufei.

E soltei um grande espirro.

Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho \_\_ mortinho da silva.

Ele estava em casa o tempo todo.

Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi.

Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho.

Esse vizinho era irmão do Primeiro Porquinho.

Ele era um pouco mais esperto, mas não muito.

Tinha construído a sua casa com lenha.

Toquei a campainha da casa de lenha.

Ninguém respondeu.

Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?”

Ele gritou de volta: “Vá embora Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”.

Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo.

Eu inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro.

Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho á do irmão dele.

Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho \_\_ mortinho da silva. Palavra de honra.

Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento.

Então fiz a única coisa que tinha de ser feita.

Jantei de novo.

Era o mesmo que repetir um prato.

Eu estava ficando tremendamente empanturrado.

Mas estava um pouco melhor do resfriado.

E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho.

Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho.

Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos.

Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu.

Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?”

E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu?

“Cai fora daqui, Lobo. Não me amole mais.”

E venham me acusar de grosseria!  
 Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar.  
 E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha.  
 Que porco!  
 Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão de aniversário em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo.  
 Eu inflei.  
 E bufei.  
 E espirrei de novo.  
 Então o Terceiro Porquinho gritou:  
 “E a sua vovozinha pode ir às favas”.  
 Sabe, sou um cara geralmente bem calmo. Mas, quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça.  
 Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele Porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirrando e fazendo uma barulheira.  
 O resto, como dizem, é história.  
 Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”.  
 E fizeram de mim o Lobo Mau.  
 É isso aí.  
 Esta é a verdadeira história.  
 Fui vítima de uma armação.  
 Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar.

A narrativa, uma paródia da história original *Os três porquinhos*, introduz, pela fala do lobo, uma intencionalidade oposta à intencionalidade do texto original. Apresenta um distanciamento do original, mas ao mesmo tempo aproxima-se dele, no que Bakhtin chama “dialogismo”. Ao parodiar o conto original, essa narrativa instaura uma situação ambígua que permite reflexões e questionamentos sobre verdades já estabelecidas. Cumpre lembrar que os laços textuais reforçam a idéia de que todo texto é um palimpsesto.<sup>44</sup> Assim, os velhos contos tradicionais são reescritos de acordo com a nova visão da Modernidade ao instaurar a dúvida, e ao romper com dogmas e verdades do mundo clássico.

A esse respeito, vale trazer à baila as palavras de Bakhtin sobre o “grotesco carnavalesco” que “permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e, portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo”.<sup>45</sup>

<sup>44</sup> SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*. Tradução de Luiz Fernando P.N. Franco. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

<sup>45</sup> BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 30.



A leitura de tal texto parodiado, além de educar pelo humor, também permite viabilizar o exercício da leitura valorizando sua função lúdica. Por outro lado, o confronto com o texto original permite à escola e à biblioteca uma escolarização literária adequada, visto propiciar a fruição literária inserida na aprendizagem cultural.

O texto em questão, em que pese a malandragem do lobo em apresentar-se como uma vítima inocente, desperta a criança para questionamentos acerca do certo e do errado, do bom e do mau, do bem e do mal. Mesmo considerando que a Pós-Modernidade condene esse maniqueísmo, vivemos em uma sociedade que cobra de seus membros atitudes consideradas “corretas”.

Assim, a utilização de tal história na *Hora do Conto*, pode ser considerada como um estímulo didático. A própria apresentação da relatividade das coisas e as ópticas diferentes de um mesmo fato ou circunstância permitem à criança raciocinar sobre posturas e comportamentos diferenciados e constatar que não existem verdades absolutas – o que confere um caráter pedagógico atual à leitura do conto.

Se a relação de dependência entre Literatura Infantil e escola mantém-se quase inalterada mesmo no nosso século, o “modelo acabado da criança que a escola se propunha formar” foi gradativamente transformado-se “em modelos condizentes com os valores e comportamentos liberais e tolerantes incorporados pela escola”.<sup>46</sup>

Além disso, os textos literários atuais, como *A verdadeira história dos três porquinhos*, mesmo mantendo o compromisso pedagógico, permitem a fruição da leitura, pois o humor dessacraliza a inalterabilidade dos clássicos.

No Brasil, o insucesso escolar, fartamente destacado pela imprensa é em grande parte devido ao não domínio da maioria do povo da habilidade de ler. A reversão desse problema só pode ocorrer se a escola, a biblioteca, e a família trabalharem juntas em prol do leitor. Se isso for feito desde as primeiras séries, tal parceria tem possibilidade de estimular, desenvolver e promover práticas leitoras com o uso da Literatura Infantil, que, segundo

---

<sup>46</sup> LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 69.

Yunes & Pondé<sup>47</sup> “pode constituir-se na alternativa competente para a crise da educação e da comunicação no mundo moderno”.

Aliada à boa vontade, deve existir também o preparo técnico que viabilize a exploração do literário com o pedagógico.

Em decorrência, cabe, então, uma análise dos procedimentos metodológicos da *Hora do Conto* da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr.

Segundo o depoimento da bibliotecária, após a leitura do texto, foi aberto um debate entre os alunos sobre quem é o verdadeiro culpado na história: o lobo ou os três porquinhos? Os argumentos usados pelo lobo são pertinentes? A classe empolgou-se com essa questão e levou o problema para casa, para discutir com os pais. A polêmica aumentou a tal ponto que se sentiu a necessidade de aproveitar o potencial dos alunos para debate. Para tanto, organizou-se um tribunal em que apenas alunos participaram. Dessa forma, um tipificou o lobo; outro, o porco sobrevivente que eram os réus no julgamento. Cada um tinha direito a um advogado e promotor. O restante da classe atuou como júri popular. Todos podiam expressar-se, tanto para defender como para acusar e votar, mesmo os réus. Um aluno desempenhou o papel de juiz. Bibliotecária, estagiária e professora da turma apenas foram observadoras e sua atuação consistiu em acalmar os ânimos que se inflamavam constantemente. No final de muito debate e discussões acaloradas, o lobo acabou perdendo, mas apenas por um voto.

Tal júri simulado serviu para despertar o senso crítico dos alunos, desenvolver a habilidade de expressar-se adequadamente com o uso de argumentos lógicos e coerentes. Também agiu como fator desinibidor, pois até mesmo crianças tímidas ofereciam seus comentários e defendiam seus pontos de vista.

Esta foi uma das atividades criativas a partir da leitura de textos literários. Cada texto, na sua especificidade, abre infinitas possibilidades artísticas e pedagógicas de despertar o interesse e a atenção da criança e, dessa maneira, fomentar o gosto pela leitura. Assim é que outras atividades atinentes à *Hora do Conto* da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr são as seguintes: palestras com escritores, dramatização, teatro de fantoches, teatro

---

<sup>47</sup> YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1988. p. 52.

de varas, confecção de cartazes, de poesias e de histórias, elaboração de maquetes, mapas sobre os livros, shows de calouros. Dependendo do texto literário e do interesse demonstrado pelas crianças, é realizada esta ou aquela atividade. A filosofia do Projeto é interagir bibliotecário e professor na promoção da leitura e jamais solicitar as famigeradas “fichas de leitura”.

Em todas essas atividades, não há a preocupação didática de apresentar a obra no contexto em que foi escrita, mas adaptá-la ao contexto dos alunos da Escola, pois como alerta Pennac “persuada-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o ‘dessa classe’”.<sup>48</sup> Há, sim, uma preocupação pedagógica em estimular a leitura, a procura pelos livros, a reflexão e a socialização do saber. E a dinamização da leitura propicia o combate à leitura mecânica. Assim, tal Projeto, ao buscar novas estratégias de estímulo à leitura, aguça a sensibilidade artística e a consciência crítica das crianças. Ensina, brincando e brinca, ensinando.

A validade dessa dinâmica é assinalada por José Morais, ao afirmar que “a leitura em voz alta pelo adulto suscita o interesse da criança pelas letras e faz nascer nelas o desejo de escreverem elas mesmas”.<sup>49</sup>

É o que tem acontecido com os alunos da escola em questão. Têm-se observado o bom desenvolvimento da expressão escrita nas crianças da primeira à quarta séries que participam na *Hora do Conto*. Com os textos que escreveram na biblioteca e na sala de aula, confeccionaram um livro utilizando papel reciclado. É um produto direto das leituras realizadas, corroborando as palavras de José Morais citadas acima.

Merece também menção os trabalhos de alunos da Escola, premiados no concurso promovido pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, um projeto da Secretaria da Educação do Município de Florianópolis. Cinco alunos da escola tiveram seus trabalhos selecionados. A temática *Um banho de modernidade nos contos de fadas*, contemplou a visão moderna das histórias de fadas. Assim, foram reescritos: *O Patinho Feio*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel*, *Os músicos de Brêmem*, *a Bela Adormecida*, *Branca de Neve e os sete anões*, *O gato de botas*, *João e Maria*,

<sup>48</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. p. 121.

<sup>49</sup> MORAIS, José. Preparar para a leitura; ver e ouvir ler. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 85, jan./jun. 1999.

*Cinderela, A filha do feiticeiro, Os seis criados do príncipe, O rei sapo, o Barba-Azul, Pinóquio, Cachinhos Dourados e o três ursos.*

A título de amostragem, transcreve-se aqui a história de *João e Maria*, uma versão moderna escrita por um aluno da terceira série da Escola Básica Padre João Alfredo Rohr:

Era uma vez um ladrão que roubou uma loja de doces. O nome dele era Diego.

João estava passeando de skate, olhou para o lado e viu uma casa muito bonita. Como João era muito curioso, resolveu dar uma espiadinha. Ele viu muitos doces e foi correndo contar à Maria.

Eles andaram, andaram e andaram. Quando chegaram, Maria bateu na porta, Diego falou:

— Quem é?

Maria respondeu:

— Sou eu.

Diego perguntou:

— Eu quem?

Maria respondeu:

— Sou eu, Maria.

Ele abriu a porta e falou:

— Pode entrar.

Os dois entraram. Diego perguntou:

— Vocês querem chocolate?

Eles responderam:

— Sim.

E foram comendo. Quando eles estavam bem gordinhos, ele trancou os dois dentro de uma grade, depois mandou que ficassem bem magrinhos para ajudá-lo a roubar.

Diego telefonou para os pais de João e Maria e pediu em troca deles R\$ 1000,00.

Maria, com um grampo de cabelo soltou-se e depois soltou o João. Pegaram uma arma do ladrão, atiraram nele e saíram correndo.

Esse texto de uma criança da terceira série é uma mescla do conto original, de outras histórias de aventuras e de filmes da televisão. A criança, sem conscientização, produziu um texto de evidente marca intertextual. Por outro lado, percebe-se a pouca noção de valores monetários, pois o resgate é de apenas R\$1000,00.

Cumprе lembrar que essa escola atende crianças de famílias de baixa renda, cujos pais não recebem esse valor como salário no fim do mês. A presença do ladrão não assusta e ele recebe até um nome próprio, e tem uma identidade estabelecida. Com muita naturalidade, o menino narra que *João e Maria* atiraram no ladrão. Isso mostra que o crime e a violência são banalidades cotidianas, sendo tolerados pelas crianças.

Tal produção textual indica a cumplicidade da criança e do leitor de histórias. Ambos, ao enfocarem o aspecto lúdico e poético do literário, propiciaram a inclusão do pedagógico. Portanto, diferentes, mas não antagônicos o literário e o pedagógico podem coexistir pacificamente, desde que observados os limites e a competência de cada um deles.

Percebe-se, então, a importância do leitor da *Hora do Conto*. Como diz Pennac<sup>50</sup> “o homem que lê de viva voz se expõe totalmente”, mas se “se recusa a habitar sua leitura, as palavras tornam-se letras mortas”. Entretanto, se “sua leitura é um ato de simpatia pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever” então “a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele”.

A observação, as entrevistas e os depoimentos vieram comprovar as palavras de Pennac de que a criança será sempre boa leitora se os adultos que a cercam “alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar”.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> PENNAC, Daniel. *Como um romance*. p. 166.

<sup>51</sup> *Ib.* p. 55.

## 4 ÚLTIMAS PALAVRAS

*As crianças lêem livros, não críticas literárias. Não dão a menor importância às críticas.*

Isaac Bashevis Singer

É verdade que as crianças lêem livros e não críticas literárias. Por outro lado, a crítica orienta a produção. Então, indiretamente, auxilia as crianças. De fato, a Literatura Infantil é um produto bem definido da indústria editorial, que tenta seduzir os adultos para que estes repassem o texto literário às crianças. Encontra-se, também, vinculada à Escola, que atua como veículo disseminador. É, justamente pela explosão mercadológica, que a Literatura Infantil se tornou um desafio e um incômodo para a crítica literária. Partem daí assertivas tais como: *existe mais quantidade do que qualidade; trabalha-se com fórmulas que deram certo para garantir a venda; a editora quer atingir a criança, mas também os pais, o professor, o bibliotecário – e por isso a preocupação didática; a exigência do mercado editorial compromete a qualidade literária.*

Há, entretanto, exagero nessas assertivas. Se a Literatura Infantil tem-se mostrado uma forma de comunicação cultural do adulto *para* a criança e não *entre* o adulto e a criança, existe o comprometimento de muitos escritores com obras de qualidade que apurem o senso estético, e escritores que desprezam o discurso pedagógico-moralizante substituindo-o por um discurso atraente e questionador. Pode-se citar, entre outros, nomes tais como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sérgio Caparelli, Fernanda Lopes de Almeida, Joel Rufino dos Santos, Lygia Bojunga e Sylvia Orthof, que se valem de uma postura de liberalização ideológica e de seriedade profissional.

E se, como salienta Maria da Glória Bordini<sup>1</sup>, há alguns críticos que adotam uma atitude ambígua: acreditam na força iluminista da Literatura e no ter que agradar a seus produtores e vendedores; e outros há que não utilizam uma fundamentação teórica para a atividade crítica, centrando suas análises em interesses e obsessões pessoais, há, em contrapartida, muitos críticos que se comprometem com a criança. Tais críticos superam o resenhismo efusivo ao tema, enredo, autor ou editora e assumem a crítica de acordo com suas convicções estéticas, preocupados com a condição de maturidade da criança em discriminar valores. O comprometimento com o leitor-mirim, pode ser observado na postura crítica de nomes tais como Cecília Meireles, Laura Sandroni, Fanny Abramovich, Edmir Perrotti, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Leonardo Arroyo, Nelly Novaes Coelho, Maria Antonieta Antunes Cunha, Eliana Yunes, Glória Pondé, referencias teóricos, utilizados na presente dissertação.

O que tem acontecido é que certos críticos não especializados em Literatura Infantil, ao separar o trigo do joio, isto é, a literatura prazerosa e instigante de caráter lúdico e liberador em contrapartida a textos dogmáticos, piegas e enfadonhos, tendem a focar sempre o último e o utilizam como amostra representativa da literatura dirigida à criança, no argumento de que a mesma é um discurso banal, que se vale das ilustrações para cativar o leitor. Ao que tudo indica, estes críticos não leram (por quê?) os textos infantis com linguagem literária sedutora, criativos, cheios de graça e beleza, legítimos textos literários. Desta forma, pode-se dizer que a crítica literária às vezes assume uma posição tendenciosa de considerar os textos da "Alta Literatura" como sem interesse comercial e acusam a Literatura Infantil de buscar o oposto. Catalogam assim, os autores de obras direcionadas à infância como influenciados pela indústria cultural.

Parece que iniciei essa unidade de uma maneira errada; pois não estou olhando pela visão da Alta Crítica; estou assumindo um pensar diferenciado daqueles que decidem o que é Literatura e o que não é

---

<sup>1</sup> BORDINI, Maria da Glória. A crítica da literatura infantil: uma questão problemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 1985, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FNLIJ/UFF, 1985. p. 44-53.

Literatura. Este pensar é um caminho perigoso. Como diz Wendel Santos, “quando um brasileiro em crítica, afirma qualquer coisa sobre a literatura, sofre logo a (re)pressão do poder: Em quem você se apóia para dizer tais coisas?”<sup>2</sup> Partindo desta premissa, de ser necessário o respaldo bibliográfico, tomo de empréstimo para minha defesa, as palavras do professor supracitado:

Meu desejo é o de ganhar a liberdade de especular sem a excessiva informação. Apenas isto: liberdade efetiva de especular com inocência. Liberdade de errar, liberdade de ser ingênuo; liberdade de dizer as coisas sem o terror da repressão erudita de nossos senhores. De correr o risco de não ser tão inteligente; de ter, porém, a oportunidade romântica de olhar as coisas por conta própria, sem ter mãos duras fazendo sinais na direção da verdade.<sup>3</sup>

Esta minha especulação, um pouco “ingênua e romântica”, um pouco apoiada em referências bibliográficas (sempre vale a pena se precaver), passa, necessariamente, pela questão dos gêneros: maior (elevado) e menor (vulgar).

Contudo, a proposta da presente pesquisa não foi aprofundar-se nessa questão. Buscou-se a valorização da Literatura Infantil enquanto gênero literário com estatuto estético, perfeitamente adequado à utilização em projetos de “contação” e leitura para crianças, com valor terapêutico, social e pedagógico.

É interessante atentar para o fato de que os gêneros não são estáticos, pois estes se desenvolvem e desagregam, formando outros gêneros. Isso pode dar-se tanto pelo completo desaparecimento do gênero elevado, quanto pela penetração do gênero vulgar no gênero elevado. Alfredo Rubione<sup>4</sup> afirma que a mudança da forma dos gêneros se produz não de forma evolutiva, mas aos saltos, mudando do centro para a periferia do sistema. Um novo gênero seria sempre a transformação de um ou mais precedentes, seja por inversão, deslocamento ou combinação. Os chamados gêneros menores, vulgares, literatura marginal ou sublitteratura, estão sendo

<sup>2</sup> SANTOS, Wendel. *Crítica: uma ciência da literatura*. Goiânia: UFG, 1983.p. 180.

<sup>3</sup> *Ib.* p. 179-180.

<sup>4</sup> RUBIONE, Alfredo V.E. Sobre uma trayectoria marginal: los gêneros menores. *Lecturas críticas*, v. 2, n. 2, p. 35-45, mar., 1984.



inseridos na Literatura. O Autor argumenta que a Literatura sempre esteve associada a normas institucionais e à apreciação estética, que lhe conferem, portanto, distinção. E que o estudo dos gêneros, iniciado com os formalistas, baseia-se em sistema e função, e a evolução da Literatura seria apreciada pela mudança da função literária dominante ou estética. A função estética varia segundo grupos ou classes e difere, portanto, no mesmo conjunto social. Tal função pode estar subordinada à função comunicativa, ou prática. Então, as condições culturais e materiais da produção de obras consideradas artísticas têm peso no critério de avaliação. O recorte cultural é empreendido pela Academia, e o recorte material, pelo editor.

De acordo com Bernard Mouralis<sup>5</sup>, não é a qualidade, nem a forma, nem o público que fazem a diferença entre o que é literatura e o que é contra-literatura, e sim o *status* que a sociedade confere ou não ao texto. Esse *status* encontra-se vinculado à noção de Literatura como instituição agregada à cultura dominante.

Pode-se dizer que é a cultura dominante que impinge o termo “gêneros menores” de modo pejorativo às produções textuais que rompem as normas estabelecidas tão do agrado das Academias. Inserida nessa denominação encontra-se a Literatura Infantil que se define por ser direcionada à criança, legitima-se por um estatuto artístico e conta com um corpo significativo de teóricos.

Cumprе lembrar, também, que Victor Hugo, no *Prefácio de Cromwell*<sup>6</sup>, ataca a separação rígida dos gêneros. Propõe a mescla dos gêneros, apresentando como ideal do estilo do drama o verso livre, exprimindo tudo sem rebuscamento; a passagem, com um movimento natural, da comédia à tragédia, do sublime ao grotesco; a utilização do lírico, épico ou dramático segundo a necessidade do momento; a transposição das idéias elevadas às mais vulgares, das mais bufas às mais graves, das exteriores às mais abstratas.

---

<sup>5</sup> MOURALIS, Bernard. *As contra literaturas*. Tradução de António Filipe Rodrigues Marques e João David Pinto Correia. Coimbra: Almedina, 1982.

<sup>6</sup> Hugo, Victor. *Do grotesco e do sublime*: Tradução do prefácio de Cromwel. Tradução e notas de Célia Berretin. São Paulo: Perspectiva, 1988.

Essa mescla, preconizada pela Modernidade, é característica intrínseca da Literatura Infantil. O lírico, o épico e o dramático imbricam-se nos contos infantis. Na infância, segundo Manoel Antonio de Castro<sup>7</sup>, a vivência lírica manifesta-se pelo predomínio das cores, dos sons e das palavras; a vivência épica, pelo discurso, pelo enredo; e a vivência dramática, pelo predomínio da ação que indica o domínio do discurso.

Se a Modernidade, em seu primeiro momento, caracterizou-se pela oposição às regras clássicas, em particular pregando a mescla dos gêneros, no momento atual, a Pós-Modernidade, sente-se que a mescla dos gêneros se consolidou: caíram as fronteiras entre os gêneros e as disciplinas. Em decorrência, abre-se espaço aos chamados “gêneros menores”, entre eles a Literatura Infantil, nascida do povo.

Portanto, em uma época ímpar da História como a nossa, em que os valores sofrem bruscas transformações, em que a Academia perde terreno para o popular, que o homem busca sua identidade e desenvolvimento pessoal, é natural o crescimento da cultura popular e da cultura de massa, mesmo que ambas ainda carreguem o peso da denominação “menor”.

A infância faz parte das minorias discriminadas pela elite, mas encontra-se em condição pior do que as outras minorias: étnicas, raciais, religiosas, sexuais, pois não pode se articular para defender seus pontos de vista, seus direitos e seus desejos. Assim, a Literatura Infantil, destinada à classe dominada, não produtiva e sem direito à voz, é considerada um gênero menor. Agravado ao fato de que sua função estética, lúdica, é muitas vezes sobrepujada pela função didática, está a questão de que muitos críticos, educadores e literatos consideram que Literatura é uma só, não devendo existir a chamada Literatura Infantil.

Ao que tudo indica, endossam as palavras Carlos Drummond de Andrade<sup>8</sup>:

O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança

<sup>7</sup> CASTRO, Manuel Antonio de. A teoria da literatura infantil e juvenil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. 1., 1985. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FNLIJ/UFF, 1985. p. 16-32.

<sup>8</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Literatura infantil. In: \_\_\_\_\_. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1964.p. 59.

ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz”.

O poeta, em que pese sua não credibilidade na existência da Literatura Infantil, impõe algumas restrições às leituras para crianças: cuidados com a linguagem e a decência. Está sugerindo dois critérios para avaliar o literário? Reconhece a especificidade do público? Quem pode julgar o nível de compreensão da linguagem de cada criança? Mudam os paradigmas e mudam as pessoas. O texto de Drummond, datado de 1964, continua como canônico. Não seria agora, tempo de repensar sua fala? De incorporar-se à Pós-Modernidade e admitir que os adjetivos atrelados à palavra *Literatura* indiquem apenas modalidades literárias diferentes: erudita, popular, de massa, de adulto, infantil, juvenil?

A mim parece mais pertinente verificar se a Literatura Infantil é uma Literatura *destinada* à criança ou uma Literatura *que interessa* à criança.

A esse respeito, chamo Cecília Meireles:

(...) tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer”.<sup>9</sup>

O recorte de interesse deveria se feito, então, pela própria criança que não está nem um pouco preocupada se conta ou não com a anuência do adulto nessa escolha.

Observam Regina Zilberman & Marisa Lajolo<sup>10</sup> que a formação de professores para a Educação Fundamental, ao passar do Curso de Magistério para as licenciaturas das Universidades, ocasionou novas reflexões acerca da Literatura Infantil, que começa a construir sua própria teoria. Tal teoria recebeu, de início, influência do estruturalismo, pelas

<sup>9</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 20.

<sup>10</sup> ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer literatura infantil brasileira: história, autores, textos*. 2.ed. São Paulo: Global, 1986.

pesquisas de Vladimir Propp sobre os contos de fadas russos e, depois, contribuições da estética da recepção – quando surgiu a preocupação de entrelaçar texto e leitor.

Ao se postular uma teoria da Literatura Infantil, torna-se necessário ser sensível à sua diferença. Como se configura como uma modalidade literária específica para a infância, o livro infantil apresenta-se como um todo harmônico: formato, texto, ilustração e diagramação. Nos textos para adultos, escritor e leitor estão de posse do discurso. Como a criança não domina plenamente o discurso verbal, utiliza-se o signo visual. Assim, texto discursivo e signo visual se complementam e ocupam o mesmo espaço. A ilustração tem espaço maior em livros para crianças que ainda não dominam o código escrito, funcionando como um ícone, e como um signo de proximidade com a escritura para crianças recém-alfabetizadas. Constitui uma outra possibilidade gráfica, em que quase toda a história é contada por meio de imagens. Funciona como uma forma oralizada da narrativa. A ilustração não substitui o texto, é apenas um estímulo a mais para a fruição da leitura. É uma interpretação da história do ponto de vista do ilustrador, pois ele é um co-autor do livro. Juntas, as ilustrações formam uma narrativa visual que combina com a narrativa escrita. Já passou o tempo em que as ilustrações eram criadas a partir do texto. Os primeiros ilustradores exerciam a função de maneira esporádica, às vezes em apenas uma obra. Atualmente se constitui em um trabalho conjunto entre escritor e ilustrador. Tanto isso é verdade que muitos ilustradores e escritores são marido e mulher. Quando não, há uma forte relação de amizade e parceria. Seus nomes figuram em destaque nas folhas de rosto dos livros, mesmo que abaixo do nome do escritor. Cumpre lembrar que não é apenas o nível técnico da ilustração que conta, mas também a originalidade da visão do ilustrador, que coloca sua expressão de sentimento e sua ideologia. Observa-se que as ilustrações mostram, comumente, os estereótipos estéticos europeus e a visão do colonizador. Assim, a bruxa é feia; a fada e a mocinha são belas e loiras; o pai e a mãe estão sempre limpos e penteados; o negro ocupa funções subalternas; a negra é feia, mas tem bom coração; o ladrão ou bandido é pobre, sujo e desdentado; o rei é velho e sábio e está rodeado de ministros gordos e

velhos; os avós são bem idosos e estão sempre sentados em poltronas confortáveis; as crianças são brancas, bonitas, bem alimentadas e bem vestidas; os pobres são negros e feios. Portanto, se a escritura não permite o politicamente incorreto, a ilustração deixa nítido o preconceito. Os textos realistas, contudo, têm rompido com essa tradição. Ao mostrarem como personagens principais das histórias elementos da classe pobre vão, paulatinamente, rompendo com a ideologia da classe média burguesa. Texto e imagem estão sendo apresentados de forma verossímil, sem a preocupação de proteger a criança. Dessa maneira, o elemento gráfico e o pictórico, com uma efabulação mágica e realista em uma boa diagramação, conferem ao livro infantil o aspecto de uma obra de arte.

A Academia tende a esquecer que o texto literário não é apenas uma elaboração artística que permite interpretação e análise, mas que, sobretudo, deve propiciar o desenvolvimento da sensibilidade estética. Atualmente, a Literatura Infantil conquista seu público pelo caráter de seriedade que desempenha, na qual a voz plural do autor corrobora o fato de que a Literatura não é intransitiva e nem fruto de individualismo, mas se configura como um sistema literário que prioriza o encontro do autor com a obra e o leitor. Integrada ao campo da pesquisa universitária, pode, pela reflexão acadêmica, libertar-se da dependência da pedagogia e vicejar como objeto artístico.

Lembra Cecília Meireles que “não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antiguidade, como as de hoje”. Assim, “mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias” ocuparam, “no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil”. E acrescenta: “quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que a de hoje, sem os contadores de histórias”.<sup>11</sup>

O escritor de textos literários para crianças, ocupa, atualmente, o lugar dos contadores de histórias dos primórdios da humanidade e da Idade

---

<sup>11</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. p. 55

Média, período marcado, sobretudo, pela oralidade, pela sedução das palavras e pela fruição dos sons encantatórios.

Paul Zumthor<sup>12</sup> destaca o papel social dos jograis que têm “sua longínqua origem na tradição dos cantores germânicos, a qual se confunde com a dos músicos e atores da Antiguidade romana”. Atuando como cantores, intérpretes de poesias, contadores de histórias ou leitores, pronunciavam “uma palavra necessária à manutenção do laço social, sustentando e nutrindo o imaginário e confirmando os mitos”, revestidos de “uma autoridade particular, embora não claramente distinta daquela que assume o discurso do juiz, do pregador, do sábio”.

Através dos jograis a palavra poética era vocalmente transmitida, “reatualizada, reescutada, mais e melhor do que teria podido a escrita” e “favorece a migração de mitos, de temas narrativos, de formas de linguagem, de estilos, de modas, sobre áreas às vezes imensas”. Os jograis afetaram “profundamente a sensibilidade e as capacidades inventivas de populações, que, de outro modo, nada teria aproximado”.<sup>13</sup>

Cecília Meireles tem razão quando diz que “o gosto de contar é idêntico ao de escrever”, “os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores” e “o gosto de ouvir é como o gosto de ler”.<sup>14</sup>

De acordo com Walter Benjamin, “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.<sup>15</sup>

Sabe-se que, nas sociedades primitivas, o contador de histórias era muito respeitado, pois se reputava como a memória da comunidade. Assim também os jograis, na Idade Média, atuavam como informadores em potencial.

<sup>12</sup> ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*, p. 56, 67.

<sup>13</sup> *Ib.* p. 71

<sup>14</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. p. 49.

<sup>15</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador; considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 198.

Lembra a professora Neide Santos<sup>16</sup> que a “literatura erudita” também se vale dos recursos das narrativas orais e populares. Aponta o livro *Grande Sertão: veredas*, com raízes nos relatos dos contadores de histórias.

Vale lembrar o papel de Tia Nastácia, personagem criada por Monteiro Lobato, um protótipo das amas-de-leite, quase sempre escravas no Brasil colonial, contadoras de histórias às crianças.

Ao historiar os narradores de histórias, Marina Warner<sup>17</sup> traça sua trajetória desde a tecelã, a feiticeira, a velha mexeriqueira, a literata – vozes femininas, ao escritor, compilador, cineasta, psicólogo e terapeuta – vozes masculinas. Ao apontar o papel ímpar das mulheres na narração de histórias, resgata a tradição da Sibila, profetisa do oráculo no templo de Apoio, que, diante da expansão da cristandade, se esconde em uma gruta e pratica suas artes mágicas, uma delas, a de contar histórias de fadas. Tais contos, tidos por muitos como “conto das velhas”, “conto das avós”, “contos das fiandeiras”, denotam a luta das mulheres para expressarem sua opinião em uma sociedade tipicamente masculina. A Autora esclarece que os ditados populares na Europa enfocam os gansos como criaturas emblemáticas de mulheres mexeriqueiras. Além disso, o ganso era associado a funções inferiores, realizadas por mulheres. Também, o verbo francês *cacarder* significa tanto a conversa das mulheres como o grito dos gansos. É pertinente, portanto, a escolha de Charles Perrault em colocar no frontispício de seu livro *Histoires ou Contes de temps Passé, avec les Moralités*, em 1697, o subtítulo *Contes de ma Mère l'Oye*. Os contos de fadas são também chamados *Contes de la cigogne*, ou “contos para passar o tempo”, atribuídos as *quenouilles*, fiandeiras, que se reuniam para contar histórias enquanto trabalhavam nas rocas de fiar. Sabe-se, também, que foram mulheres de camadas sociais diferentes as inspiradoras dos escritos folclóricos e infantis coletados pelos Irmãos Grimm, pois a elas cabia dominar a rede doméstica de informações. Lembra a Autora que “se as *académies*, que controlavam a

<sup>16</sup> SANTOS, Neide Medeiros. A presença do contador de histórias na literatura infantil e na literatura popular. *Linha d'água*, São Paulo, n. 7, p. 40-45, abr. 1990.

<sup>17</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

palavra escrita, eram dominadas por autores e pensadores do sexo masculino”, os salões, “as *ruelles* eram a esfera das mulheres, onde presidiam a palavra falada e seus usos”.<sup>18</sup> Assim, nos salões da corte francesa do *Ancien Régime*, as mulheres organizavam sua sessão de mexericos, ouviam e contavam histórias. A narração de histórias, dessa forma, agia como um agente de ligação social e os contos de fadas eram transmitidos em voz alta, socializados pelo grupo.

A narração implica em uma química entre aquele que narra e o que escuta. O narrador conduz a narrativa, encaminha o ouvinte a um universo encantado e elabora sua história, dependendo do público. Nenhuma história, portanto, é igual ao modelo, posto que é reformulada a cada narração. Não existe mais a forma do relato oral original, pois o material dos contos de fadas vincula-se ao texto impresso e modifica-se a cada narração. Voz e letra entrelaçam-se para seduzir o ouvinte e o leitor.

O contador de histórias resgata a tradição oral, e, ao mesmo tempo, estimula a imaginação. A mensagem é auditiva e não visual. Contar histórias é uma arte: é necessário captar o ritmo e a cadência dos contos, fazer as pausas nos momentos certos, não entrar em descrições cheias de detalhes, criar um clima de envolvimento e de encanto, e, acima de tudo, usar todas as modalidades e possibilidade da voz – sussurrar, imitar os ruídos, as vozes dos animais, as inflexões que indicam suspense e clímax. A narração inicia-se com a senha mágica, que indica a saída do mundo real para o mundo ficcional: *Era uma vez...*, e deve acabar com um refrão que indica o retorno à realidade: *E assim acabou a história. Entrou por uma porta, saiu por outra. Quem quiser que conte outra.*

A oralidade e a escritura convivem lado a lado no lar, na escola e no lazer. Assim, “contação” e leitura complementam-se para estimular o gosto pelo literário.

Cumprе lembrar que estamos vivendo na terceira fase da história da moderna teoria literária, a da preocupação com o leitor. É ele que dá sentido ao texto escrito. No dizer de Umberto Eco, “ler é como uma aposta.

---

<sup>18</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. p 77.



Apostamos que seremos fiéis às sugestões de uma voz que não diz explicitamente o que está sugerindo”.<sup>19</sup>

Wayne Booth<sup>20</sup> afirma que ao narrador/escritor confere-se uma autoridade artificial de conhecer o que vai na mente e no coração da personagem. A narrativa primitiva sempre teve um contar autoritário em que o autor manipula os juízos do leitor, por apresentar de modo favorável ou desfavorável as personagens, de modo a despertar simpatia ou desprezo. Tal retórica direta e autoritária, como a encontrada em Homero (que está presente em suas epopéias), é aos poucos, substituída na ficção moderna. O narrador não intervém diretamente na história, pois não realiza uma avaliação explícita da conduta das personagens.

Assim, a voz do autor de ficção vai cedendo lugar à voz do leitor. O escritor não traduz toda a realidade externa transposta para o livro. Fica a cargo do leitor, preencher, pela sua imaginação, as lacunas do texto literário. De fato, ao se apossar dessas lacunas, o leitor penetra no universo ficcional. Como diz Umberto Eco, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho”.<sup>21</sup>

Entretanto, em que pese o fato de haver narradores “liberais” que escrevem uma história que permite múltiplas interpretações, há também narradores que conduzem a narrativa de acordo com o seu ponto de vista. Isso é válido tanto para o narrador, quanto para o “narrador- contador”.

Partindo do pressuposto que o leitor não é um mero sujeito passivo, nem apenas um intérprete do texto, nem mesmo mero decodificador, mas um co-autor da obra literária, ele pode ou não aceitar as sugestões ou imposições sutis ou explícitas no texto. A criança, contudo, posto não ter ainda plenamente desenvolvida sua capacidade de crítica, é um alvo fácil das ideologias contidas tanto no texto, quanto na ilustração. Isso explica a constante preocupação com a qualidade dos textos literários direcionados à infância.

---

<sup>19</sup> ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 118.

<sup>20</sup> BOOTH, Wayne. *A retórica da ficção*. Tradução de Maria Tereza Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.

<sup>21</sup> ECO, op. cit., p. 9.

Existe, é certo, material de leitura que pode ser considerado nocivo, pois não privilegia a fruição e não permite a reflexão crítica. Da mesma forma a leitura, quando se transforma em ato mecânico, perde sua capacidade de estimular intelectual e emocionalmente a criança.

A leitura deve, pois, configurar-se como um jogo entre emissor e receptor, no qual ambos deixam marcas no texto. Leitura implica incorporar o conhecido ao desconhecido; somar a experiência anterior a descobertas novas, conduzindo a questionamentos. Assim, ler é um processo contínuo, um projeto que nunca se completa, pois a cada texto lido estamos reaprendendo a ler.

A voz que narra ou a voz que lê provocam prazer no ouvinte. Cabem aqui as palavras de Elizabeth Serra,

Ler no livro o texto literário para o outro, criança, jovem ou adulto, partilhando a emoção de cada palavra, através da voz e do movimento, desperta o interesse pela leitura e demonstra afeto e atenção, explicitando a forte relação entre literatura e emoção, entre um leitor e outro leitor.<sup>22</sup>

A criança não deve ser considerada como um agente passivo do texto literário, mas deve ser incentivada a se transformar em um desmistificador atento do discurso. A leitura ou a “contação” de histórias, se for realizada em um clima de liberdade, favorece o desenvolvimento do racional, e, ao mesmo tempo, encanta pela subjetividade. Assim, quem lê ou quem conta uma história tem a dupla responsabilidade de seduzir o ouvinte e levá-lo ao questionamento crítico.

Segundo Walter Benjamin, “o primeiro narrador é e continua sendo o narrador dos contos de fadas”.<sup>23</sup> Marina Warner completa esse pensamento ao dizer que “os narradores dos contos de fadas sabem que um conto, para cativar, deve levar os ouvintes ao prazer, ao riso ou às lágrimas” pois, ‘se falharem, ninguém mais irá querer ouvir suas histórias’.<sup>24</sup>

Os contos de fadas são sempre atuais, muito embora estejam atrelados à realidade sócio-econômica da Europa medieval. Satisfazem

<sup>22</sup> SERRA, Elizabeth. O direito à leitura literária. Folha Proler, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p. 6, Ago. 1999.

<sup>23</sup> BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. p. 215.

<sup>24</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. p. 449.

porque mapeiam impulsos e temores conscientes e inconscientes e delineiam experiências reais. Lidam com problemas universais, atacam idéias preconcebidas e defendem causas perdidas. Incentivam, embora castiguem, a curiosidade. Mostram o despertar erótico, a iniciação sexual, a esperteza e a malícia. Concedem espaço para a mulher comunicar suas idéias e, portanto, são feministas. Ao mesmo tempo que defendem aspirações tradicionais, minam estes ensinamentos convencionais. Desafiam idéias estabelecidas e levantam questões na mente do público. Apresentam uma justiça poética: o filho mais novo, mais tolo, mais desvalorizado pela família e pela comunidade é quem se casa com a princesa. Falam de medos, de amor, da dificuldade de ser criança, de carências, de auto-descobertas, de perdas e buscas, da vida e da morte. Alia-se a estes o fato de que os significados mudam de acordo com a necessidade ou o desejo do leitor. São sempre atuais, também, porque se envolvem no maravilhoso, partindo de uma situação real; lidam com emoções; passam-se em tempo e lugar indefinidos; as personagens são simples e vivenciam situações diferentes, resolvem conflitos nos quais buscam a cumplicidade da criança através do imaginário em que bruxas e fadas atuam como elementos mágicos.

De acordo com Marina Warner, “o conto de fadas, enquanto forma, lida com limites” e que tais limites são “muitas vezes impostos pelo medo: um de seus temas fundamentais trata de um protagonista que parte para descobrir o desconhecido e vence seus temores”.<sup>25</sup>

Lembra Fany Abramovich que “por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje”.<sup>26</sup>

Atualmente a psicanálise, a antropologia e os estudos culturais contribuem para o renascimento do interesse pelos contos de fadas.

Cumpre lembrar que a Literatura Infantil sempre teve íntima associação com a cultura popular e os textos populares só se tornam Literatura a partir do século XIII, com a coleta dos relatos orais transformados

<sup>25</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. p. 311.

<sup>26</sup> ABRAMOVICH, Fany. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995. p. 120.

em escritura. Da cultura popular surgiu a literatura européia, proporcionando, por seu turno, as adaptações infantis.

Se a memória coletiva se efetua pelo conhecimento oficial e escrito, efetua-se, também, pelo não-oficial e oral – o folclore. No sentido antropológico, cultura é toda a forma de organizar a compreensão da realidade – assim, folclore é cultura. Por isso, não tem sentido hoje, o questionamento se folclore é ou não Literatura.

De acordo com Zilberman & Lajolo<sup>27</sup>, o folclore do colonizador branco embalou as crianças brasileiras com os contos de fadas; o folclore indígena, com o fabulário animal; e o folclore africano, com os exorcismos e manifestações gestuais, musicais e coreográficas. Percebe-se, entretanto, que o folclore indígena e africano não penetraram com intensidade na Literatura Infantil brasileira. Ainda persiste o mágico e o maravilhoso com raízes européias que encantam e seduzem.

A respeito dos contos de fadas, Marina Warner afirma que “após a guerra de 1939-45, a aprovação psicanalítica dos contos de fadas os considera como sendo altamente terapêuticos e educativos” e, sem dúvida “contribuiu para esse retorno à respeitabilidade, e daí a fruição, de reinos encantados ilusórios”.<sup>28</sup> Associa à função terapêutica e à pedagógica, a função social, pois acrescenta que “o conto de fadas e a fantasia podem unir sociedades, vencendo barreiras de todos os tipos”.<sup>29</sup>

Em que pesem as críticas que os contos de fadas recebem: serem mentirosos, materialistas e conterem terror explícito, nesta época de dúvidas e incertezas que é a Pós-Modernidade observa-se a tendência de buscar de novo a fantasia.

Ítalo Calvino, na defesa dos clássicos, argumenta que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”.<sup>30</sup> Dessa forma, pelo já exposto, os contos de fadas são clássicos, pois abrem contínuas possibilidades de múltiplas leituras do texto.

---

<sup>27</sup> ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer literatura Infantil brasileira**. 1986.

<sup>28</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. p. 453.

<sup>29</sup> *ib.* p. 454.

<sup>30</sup> CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. São Paulo: Companhia. das Letras, 1993. p.11.

Atualmente, a literatura direcionada à criança, no Brasil, conta, além dos clássicos, de textos ditos realistas. Os textos realistas, conquanto se querem diferentes dos clássicos ao substituir fadas, bruxas e fantasias por pessoas e fatos do cotidiano, também seduzem porque comunicam as vivências das crianças em uma mensagem essencialmente artística. Contudo, ambos não ficam imunes à crítica literária. Se os contos de fadas são considerados alienantes e as fábulas são tidas como moralizantes, os contos realistas são denominados projetos educativos, pois tratam dos problemas da sociedade tais como morte, divórcio e ecologia. Fica esquecido o fato de que a conscientização da compreensão da realidade pode acontecer pelas vias do realismo e da fantasia e que mesmo os textos moralizantes suscitam emoções e conduzem a aprendizagens éticas e estéticas. Tanto os contos de fadas quanto os contos realistas falam de sofrimento e angústia, porque a dor tem a idade do homem. Não há nada mais atual do que a dor.

Se a partir dos anos 70 no Brasil, a Literatura Infantil passa a ser criadora e não se posiciona mais na esteira da Literatura para adultos, ela preocupa-se cada vez mais com a identificação do leitor à personagem. Ao inserir o protagonista criança na narrativa, provoca no leitor reações de assombro e estímulos à ação. Nos contos de fadas, o herói nada faz para mudar sua situação; sempre é socorrido por um poder mágico. Nos contos realistas, o herói-criança está sempre em ação – questiona, refuta, age.

Em que pese o adultocentrismo (o autor adulto organiza os fatos e confere juízo de valor a eles), nas narrativas realistas, as crianças são apresentadas como transformadoras das situações sociais; há, portanto, um deslocamento do poder do adulto para a criança.

Como mostra Nelly Novaes Coelho, acontece

o experimentalismo com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por um literatura inquietante/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança

e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada.<sup>31</sup>

Tais textos contemporâneos renovadores conduzem a uma visão crítica da brasilidade. Discutem a relação de poder por meio do recurso da paródia e do humor, quando apresentam um autoritarismo às avessas, como as histórias narradas por Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Visto que o poder permeia todas as relações humanas, na narrativa contemporânea o poder está sempre presente porque pressiona e incomoda.

Se os contos realistas não permitem introduzir muita fantasia no texto literário, permitem, por seu turno, o espaço para fluir a imaginação da criança. Existem muitas coisas além do que a visão alcança e só é possível chegar até elas pelas vias do imaginário.

Cumprе lembrar as palavras de Marina Warner: “o sonhar proporciona prazer por si mesmo, mas também representa uma dimensão prática da imaginação, um aspecto da faculdade do raciocínio, e pode abrir possibilidades sociais e públicas”.<sup>32</sup>

Pelo imaginário imbricam-se, assim, o terapêutico, o social e o pedagógico. São, portanto, pertinentes, projetos de “contação” e de leituras de histórias para crianças, que atribuem funções à Literatura.

Como exemplo moderno de reconhecimento da função terapêutica, a mais polêmica por ser a menos disseminada, cita-se o trabalho de artistas e de contadores de histórias que ensinam médicos e enfermeiros a humanizarem o atendimento às crianças internadas. O Centro Infantil Boldrini, em Campinas, São Paulo, referência no tratamento de crianças com câncer e com doenças do sangue, desde 1992 organiza cursos com contadores de histórias para orientar os profissionais da área da saúde a interagirem de forma mais humana com os pacientes. Kátia Capellano, coordenadora das atividades multidisciplinares do Centro, afirma que “os contos e histórias infantis são instrumentos que podem ser utilizados pelos funcionários de um hospital para se aproximar do mundo da criança e interpretar melhor seus

<sup>31</sup> COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da Literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4.ed. rev. ampl. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995. p. 63.

<sup>32</sup> WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. p. 18.

sentimentos”. E acrescenta: “uma criança que está no leito precisa de atividade, ter jogos, contadores de histórias ou qualquer pessoa que realize atividades lúdicas”. Além dos contadores de histórias, artistas que se vestem de palhaços – os doutores da Alegria – também organizam workshops para médicos. A psicóloga hospitalar, Morgana Maretti, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, constata que a passagem dos Doutores da Alegria e dos contadores de histórias nos leitos hospitalares “contribuiu para diminuir a ansiedade das crianças, melhorar sua auto-estima, além de contribuir também para diminuir a angústia dos pais”. Os médicos contam que as crianças, em geral, passam a aceitar o tratamento e a se alimentarem melhor.<sup>33</sup>

Cumpra lembrar as palavras de Fanny Abramovich: “quem conta ou ouve histórias já deve ter percebido que este é um ato terapêutico tanto para o contador como para o ouvinte”.<sup>34</sup>

Walter Benjamin afirmou que a arte de narrar está morrendo. Contudo, pode-se dizer que essa tradição está sendo recuperada.

Dizer um texto em voz alta é recuperar a tradição das velhas fiandeiras e dos jograis. Essa tradição, no Brasil, está sendo retomada por bibliotecários, professores e acadêmicos, no mais das vezes voluntários. No entanto, percebe-se que, muito timidamente, se afirma a figura do contador profissional. É uma nova versão da *velha Totônia*, de José Lins do Rego. Contadora profissional de histórias, que se deslocava de um engenho para outro no Nordeste, hospedava-se gratuitamente e recebia honorários para contar histórias para as crianças e para os adultos. Essa nova versão da *velha Totônia* encontra eco em Roberto Carlos, ex-interno da Febem e hoje pedagogo com mestrado na Universidade Estadual de Campinas, pós-graduado em Literatura Infantil, que é um contador profissional de histórias. Seu repertório de histórias, basicamente lendas do folclore nacional, é desfiado em festas, escolas e programas de rádio e televisão.<sup>35</sup> Ele

<sup>33</sup> GOIS, Antonio. Médicos aderem a brincadeiras em hospitais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 nov. 2000. Cotidiano, p. 6.

<sup>34</sup> ABRAMOVICH, Fany. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. p. 22.

<sup>35</sup> POLES, Cristina. Fábula moderna. *Veja*, São Paulo, v. 33, n. 41, p. 70, 11 out. 2000.

desempenha, na verdade, o papel dos jograis, tão bem descritos por Zumthor. É o retorno do oral num mundo onde domina a escrita.

Aliás, nesse resgate à oralidade desempenha papel relevante a *Casa da Leitura*, que, desde 1993 desenvolve oficinas de contadores de histórias. Assim, a “contação” de histórias está se transformando em um verdadeiro movimento nacional.

Todos os projetos que constituíram o *corpus* da presente dissertação, ao privilegiar a “contação” ou a leitura de histórias para crianças seja em hospitais, salas de aula ou bibliotecas, integraram voz e letra, pois a oralidade passou pela escritura que, por sua vez, originou-se dos relatos orais. O texto impresso foi, primeiramente lido de forma silenciosa pelo leitor ou pelo narrador e somente depois é que se transformou em discurso verbal às crianças, ouvintes atentas, que, em alguns casos, escreveram uma nova história.

Foi observado, na apresentação e leitura dos projetos, que a função lúdica da Literatura, enfocando o prazer da leitura, foi acoplada à função pedagógica. Assim, além do prazer textual, acrescenta-se a função de formar indivíduos, sendo a escola a grande fomentadora. Alia-se a essas a função social que, além do prazer e da formação, implica na função de definir a identidade cultural e a cidadania. Acumulando cada uma das anteriores, temos a função terapêutica, catártica por excelência, agindo como um bálsamo medicinal ao físico e ao psíquico. Concebeu-se, portanto, a criação poética como a visualizou Horácio: doce e útil. Prazer e utilidade da obra fundiram-se. Com essa afirmativa, pretende-se apresentar o assunto da seguinte maneira: a Literatura não é substituta de nada e possui valor próprio. Pode, no entanto, acarretar conhecimento, descobrir ou intuir verdades, influenciar e mudar comportamentos e aliviar o homem da pressão das emoções.

Em que pese, entretanto, o caráter terapêutico, social e pedagógico de tais projetos, perfeitamente adequados às funções mencionadas, verificaram-se alguns problemas que merecem ser abordados.

O primeiro deles diz respeito à falta de avaliação sistemática dos projetos. Todos eles estão centrados na auto-avaliação. Em segundo lugar,



os projetos não se renovam. Não está explicitada qualquer tentativa de outras linguagens e falta uma melhor criatividade em diversificá-los. A terceira questão é a ameaça de transitoriedade destes projetos que não possuem uma base estrutural que garanta sua continuidade. O quarto ponto é o otimismo, de um lado, salutar, mas de outro, perigoso para um distanciamento necessário ao processo de avaliação das atividades. Os executores dos projetos não são realistas, pois não prevêm os fracassos, só os sucessos. Também, se a leitura deve ser interativa, participativa, com intertextualizações, mesmo vinculando-se a outras manifestações artísticas como o desenho, a pintura, o canto e a dramatização, esta não deveria ofuscar o literário. Assim, todas essas atividades, que acompanham a “contação” ou a leitura de histórias, deveriam ser opcionais. O planejamento prévio das atividades seqüenciais à “contação” ou à leitura não deveria ser imposto; a condução, na escolha, deveria ser mais sutil ou, partir das próprias crianças. É perfeitamente válido o conto pelo conto, sem atividades paralelas. A linguagem literária é sedutora por si só. Outra questão a ser tratada é sobre o tipo de texto apresentado às crianças. Segundo Bamberger<sup>36</sup> há quatro tipos de leitor: o tipo romântico (nutre preferência pelo mágico); o tipo realista (rejeita o maravilhoso); o tipo intelectual (busca razões, prefere a não-ficção); e o tipo estético (gosta do som das palavras, prefere a poesia). Claro está que não existe uma criança-tipo, mas que há o predomínio desta ou daquela tendência em cada criança. Pelo observado nos projetos, não há diversidade nos textos apresentados, cada executor do projeto segue suas preferências pessoais. Como último problema, cumpre lembrar o cunho paternalista que perpassa por todos eles.

Nesses projetos, a leitura, como diz Perrotti<sup>37</sup>, tem sido “outorgada” do filantropismo “ingênuo” ao filantropismo “competente”. O filantropismo “ingênuo” sugere as ações voluntárias, não-remuneradas, com visão assistencialista e salvacionista, de caráter paternalista, que contam com o idealismo e a boa-vontade. O filantropismo “competente”, por sua vez, com base na racionalidade e na impessoalidade da técnica, sustentado pelo

---

<sup>36</sup> BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

<sup>37</sup> PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

Estado e por facções das elites que atuam em organismos da sociedade civil, promove novas formas de distribuição e consumo da leitura. De toda maneira, permanece o assistencialismo cultural na promoção da leitura às crianças. A fase de iniciativas isoladas vai sendo substituída pela fase de integração entre os vários segmentos interessados no incentivo e na difusão da leitura.

Atualmente, crê-se que a salvação da prática da leitura no Brasil se deva à articulação entre a sociedade, os Poderes Executivo e Legislativo, os meios de comunicação de massa e todos os outros segmentos que se queiram filiar à luta a favor de uma política nacional de incentivo à leitura.

Cumprir lembrar que o PROLER tinha, inicialmente, uma proposta de compromisso social, um caráter de avançar a pesquisa acadêmica. Atingia grupos de fora da universidade, como as comunidades em quem atuavam pais e bibliotecas. Era, portanto, altamente mobilizador. Atualmente, o PROLER quase que apenas se restringe ao treinamento do professorado, vinculando-se diretamente à escola. De compromisso social, passa a compromisso pedagógico. Assim, muito embora os Encontros Nacionais de Leitura apontem resultados em forma de números, as ações estratégicas empreendidas pelo PROLER, não conseguiram, de fato, cumprir cabalmente os objetivos propostos: “promover o interesse nacional pelo hábito da leitura”, “estruturar uma rede de programas capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras”, e, “criar condições de acesso ao livro”.<sup>38</sup>

Ler é um ato político. Incentivar a leitura no Brasil, hoje, tem um valor político diferente do passado recente da ditadura militar. Na década de 70 o que estava em jogo era ler textos que tivessem escapado da censura. Atualmente o ler tem o sentido mais democrático. Ele representa o acesso aos bens culturais que todos os brasileiros deveriam ter.

Segundo o professor Luiz Percival Leme Britto, membro da Comissão Coordenadora do PROLER e Associação de Leitura do Brasil, quando a leitura ganha um caráter redentor individual, ignora o caráter excludente e discriminador da sociedade “pois a concepção crítica da leitura passa pela

<sup>38</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à leitura e dá outras providências. *Reunião Internacional de Políticas Nacionais de leitura para América latina e Caribe*. Rio de Janeiro: PROLER/CERLALC, 1992. p. 12.

denúncia da desigualdade social e das formas de escamoteamento ideológico desta desigualdade". E acrescenta, "o excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação".<sup>39</sup>

A leitura desempenha um papel no desenvolvimento social, econômico e político da Nação, pois não existe nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores. A nação brasileira precisa de uma massa crítica de leitores ativos, que saibam interpretar com desenvoltura as informações escritas. Restrita à informação oralizada, a grande massa da população brasileira carente, que habita as favelas e as periferias, não tem oportunidade para se incorporar às elites pensantes e atuantes, pois não adquiriu o direito à voz crítica. Excluído o livro didático, que é praticamente obrigatório e distribuído gratuitamente às escolas pelo Governo Federal, as crianças da classe baixa têm acesso à Literatura apenas por meio da escola ou da biblioteca. Se a escola valorizar a leitura, mas a sociedade não o fizer, o hábito de ler extinguir-se-á com a conclusão ou evasão do ensino fundamental.<sup>40</sup>

A promoção da leitura é, portanto, um problema de todos. Passa pela família, pela escola, pela biblioteca, pela comunidade e pela sociedade. Não pode ser considerada como um presente do Estado, posto que é um direito do cidadão. Lembrando que o contato com a Literatura Infantil passa da audição e do deciframento de imagens para o domínio do código escrito proporcionado pela escola, gostaria de apresentar algumas sugestões: continuidade na tradição de contar histórias para crianças seja no lar, seja na escola; recuperação do estatuto da liberdade e de prazer da leitura no âmbito das escolas; permitir à criança ser sujeito em suas leituras; oportunizar não apenas autores diferentes, mas vários livros do mesmo autor em épocas diferentes de sua vida; propiciar à criança a construção de um novo texto; integração de professores e bibliotecários na elaboração de programas de

---

<sup>39</sup> BRITTO, Luiz Percival Leme. Promoção da leitura e cidadania. *Folha Proler*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 2, set. 1998.

<sup>40</sup> CROPANI, Ottaviano De Fiore di. **Livro, biblioteca e leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mine.gov.br/textos>> Acesso em 12 ago. 1998.

leitura; criar uma política de fomento às bibliotecas escolares; incentivar a criação de bibliotecas particulares; garantir um bom acervo às bibliotecas escolares e públicas; as universidades deveriam promover e apoiar pesquisas relacionadas com os processos de leitura; a sociedade brasileira deveria organizar um programa permanente de propaganda da leitura.

Após o resgate dos processos do *narrar* e do *ler* textos literários para crianças, em projetos desenvolvidos em hospitais, bibliotecas e escolas com finalidade terapêutica, social ou pedagógica, resta a esperança de que estas atividades, aqui divulgadas, ensejem outras com igual propósito em um futuro próximo por meio de novos projetos. Para ressaltar a importância do livro na vida da criança, deixo como últimas palavras desta dissertação algumas reflexões de Walter Benjamin:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção a criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. (...) De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também lêem seus textos.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Sumus, 1984. p. 55.

## 5 FONTES BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução, coordenação e revisão por Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. São Paulo: M. Fontes, 1982.

ALSTON, Edwin F. Bibliotherapy and psychoterapy. **Library Trends**, v. 11, n.2, p. 159-176, 1962.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

AUERBACH, ERICH. **Mimesis: a representação da realidade na literatura Ocidental**. São Paulo: Ed. USP, 1971.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: M. Fontes, 1997.

BARKER, Maurice. Bibliothèques et lectures pour jeunes: propôs sur la bibliothérapie. **Documentation et bibliothèques**, v.25, n.41, p. 213-215, dec. 1979.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, [19--].

\_\_\_\_\_. **Análise estrutural da narrativa**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Tradução de Maria de Santa Cruz, Ana Maria M. Leite. São Paulo: M. Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BEATTY, William K. A historical review of bibliotherapy. **Library Trends**, v. 11, n.2, p. 106-117, 1962.

BELLEMIN-NOËL, Jean. **Psicanálise e literatura**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1983.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BESSIÈRE, Jean et al. **Littérature et genres littéraires**. Paris: Larousse, 1978.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Ariene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOOTH, Wayne. **A retórica da ficção**. Tradução de Maria Teresa Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. El campo literario: requisitos críticos y principios de método. **Cráteres**, p. 25-28, 1990.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Decreto-lei . 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa nacional de Incentivo à Leitura e dá outras providências. **Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: PROLER/CERLALC, 1992.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia. das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. Literatura, espelho da América? **Luso-Brazilian Review**, v. 32, p. 15-22, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8.ed. São Paulo: T.A.Queiroz, 2000.

CAGLIATI, Luiz Carlos. A escrita no século XXI. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 337-341, 1997.

CASTAGNINO, Raúl H. **Que é literatura?** Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, c 1988.

CHIAPINNI, Lígia M. Leite. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COELHO, Nely Novaes. A trama teórica em torno da interdisciplinaridade. **Tema**, São Paulo, n. 27/29, p. 27-41, dez. 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CRESPI, Franco. Modernidade: la ética de uma edad sin certezas. In: CASULLO, Nicolas (Comp.). **El debat modernidade pós-modernidad**. Buenos Aires: Puntosut, 1991.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEL PRIORE, Marly (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria de literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: M. Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELSER, Helen. Bibliotherapy in practice. **Library Trends**, v. 30, n.4, p.647-659, Spring. 1982.

ENCICLOPEDIA de Psicologia Contemporânea. São Paulo: Iracema, 1980. 3 v.

FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenatein, Liana Di Marco, Mario Corso. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRO, Marc. **Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier**. Paris: Payôt, 1986.

FISCHER, Ernest. A função da arte. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, [198-].

FONTES, Joaquim Brasil. O impossível prazer do texto. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v.6, n.9, p.8-17, jun. 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANZ, Marie-Louse von. **A interpretação dos contos de fadas**. Tradução de Maria Elci S. Barbosa. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1990.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e suas relações com o inconsciente**. Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. **Cinco lições de psicanálise**. Seleção de Jayme Salomão. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. **Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient**. Paris: Gallimard, 1930.

\_\_\_\_\_. **Obras completas**. Tradução de Odilon Gallotti et al. Rio de Janeiro: Delta, [197-]. v. 6.

FREIRE, António. **A catarse em Aristóteles**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, 1982.



GOIS, Antonio. Médicos aderem a brincadeiras em hospitais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2000. Cotidiano, p. 6.

GUIBBERT, Pierre, VERDELHAN, Michel. **Écrire et rédiger à l' école**. Paris: ESF, 1980. P. 28-40: écrit, langue et langage.

HABERMAS, Jurgen. Sobre moralidad y eticidade ? qué hace recional una forma de vida ? **Revista de Filosofia**, n. 1, p. 87-112, 1989.

\_\_\_\_\_. Modernidad: um projecto incompleto. In: CASULLO, Nicolas (Comp.). **El debate modernidad pós-modernidad**. Buenos Aires: Puntosur, 1991.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-escritura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura e oralidade**. Tradução de Valter Leilis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.

HOMERO. **A Odisséia**: (em forma de narrativa). Tradução e adaptação de Fernando C. de Araújo Gomes. [s.l]: Ediouro, [19--]

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do "Prefácio de Cromwell". Tradução e notas de Célia Berretim. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HYNES, Arieen McCarty; HYNES-BERRY, Mary. **Bibliotherapy: the Interactive process**. Boulder: Westview Press, 1986.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da crítica**: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

JOLES, André. **Formas simples**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

LABARRE, Albert. **História do livro**. Tradução de Maria Armanda Torres e Abreu. São Paulo : Cultrix, Brasília : INL, 1981.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo:Perspectiva, [197-].

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J.B. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: M. Fontes, 1994.

LAS LITERATURAS orales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1971. ( Coleção Capítulo Universal, 154).

LEED, J.J. **Poetry Therapy**: the use of poetry treatment of emocional disorders. Philadelphia: Lippincott, 1969.

LE GOFF, Jacques; PIERRE, Nora. **História**: novas abordagens. 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

LEITE, Ligia Chiappini. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, Luiz Costa. **Por que Literatura**. Petrópolis: Vozes, 1969.

\_\_\_\_\_. **Dispersa demanda**: ensaios sobre literatura e teoria. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

LUGO-ORTIZ, Agnes. Memoria infantil y perspectiva historica: el archipellago de Victoria Ocampo. **Revista Iberoamericana**, n. 170, p.651-661, jul./out. 1987.

McFARLAND, John H. A method of bibliotherapy. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 6, n.2, p. 66-73, 1952.

MARTELETO, Regina Maria. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 24, n.1, p. 89-93, jan./abr. 1995

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. [s.l.]: Autores Associados, [19--].

MATTEWS, David A.; LONSDALE, Ray. Children in hospital: II. Reading therapy and children in hospital. **Heait Libraries Review**, v. 9, n 1., p. 14-26, 1992.

MIRANDA, Janice. Aprendendo a contar histórias. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 5 set. 1999. p.36.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. Exercício do viver. **Revista Reflexão**, n. 70, p. 34-37, jan./abr. 1998.

MONTEIRO, Marli. Biblioteca : evolução histórica. **Tema**, São Paulo, n. 6, p. 152-255, set. 1988.

MOODY, Mildred, LIMPER, Hilda K. **Bibliotherapy: methods and materiais**. Chicago: American Library Association, 1971.

MOURALIS, Bernard. **As contraliteraturas**. Tradução de António Filipe Rodrigues Marques e João David Pinto Correia. Coimbra: Almedina, 1982.

MULLER, Marcos José. **Depoimentos sobre a teoria da catarse de Aristóteles**. Florianópolis, 2001. Entrevistadora: Clarice Fortkamp Caldin. Entrevistas concedidas na Universidade Federal de Santa Catarina, em 20 de março e 7 de maio de 2001.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.

OLSON, David, R., TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Leilis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ORSINI, Maria Stella. O uso da literatura para fins terapêuticos: biblioterapia. **Comunicações e artes**, n. 11, p. 139-149, 1982.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. Tradução de Nicolás Niymi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

PENTEADO, J. Roberto Wtaker. **Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto**. Rio de Janeiro; Qualitymark/Dunya, 1997.

PEREIRA, Marília M. Guedes. **Biblioterapia**. João Pessoa: Ed. UFPB, 1996.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 7.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POLES, Cristina. Fábula moderna. **Veja**, São Paulo, v. 33. n.41, p. 70, 11 out.2000.

RATTON, Ângela Maria Lima. Biblioterapia. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v.4, n.2, p. 198-214, set. 1975.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

ROCHLITZ, Rainer. L'identité de l'oeuvre d'art. **Critique**, Paris, n. 574, p. 131-158, mar. 1995.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini, São Paulo: Summus, 1982.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUBIONE, Alfred V.E. Sobre una trayectoria marginal: los géneros menores. **Lecturas críticas**, v.2, n.2, p.35-45, mar. 1984.

SANT'ANNA, Affonso Romano; YUNES, Eliana. Para uma política de cultura no Brasil. In: JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 1993, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo : Universidade de Passo Fundo/ Prefeitura Municipal de Passo Fundo, 1993. P. 51-70.

SANTIAGO, Silviano. Crítica cultural, crítica literária: desafios do fim de século. **Revista Iberoamericana**, v. 63, n. 180, p.363-377, jul./set. 1997.

SANTOS, Wendel. **Crítica: uma ciência da literatura**. Goiânia: UFG, 1983.

SARLO, Beatriz. Um olhar político; em defesa do partidário na arte. In: \_\_\_\_\_. **Paisagens imaginárias**. [s.n.t.] p. 55-63.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é Literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, [19—].

SATO, Nanami. O universo escolar da escrita. **Linha d'água**, São Paulo, n.7, p. 82-87, abr. 1990.

SCLABASSI, Sharon Henderson. Literature as a therapeutic tool : a review of the literature on bibliotherapy. **American Journal of psychotherapy**, v. 27, n.1, p. 70-77, Jan. 1973.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Tradução de Luiz Fernando P.N. Franco. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Legislação do SESC** [s.l.]: SESC, 1989.

SHRODES, Caroline. **Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study**. 1949. 344 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkeley.

\_\_\_\_\_. The dynamics of reading: implications for bibliotherapy. **A review of general semantics**, v. 18, p. 21-23, apr. 1961.

SHRODES, Caroline; VANGUNDY, J.; HUSBAND, R. W. **Psychology through literature**. New York: Oxford University Press, 1943.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 2.ed. rev. aum. Coimbra: Almedina, 1968.

SILVEIRA, Regina Yara Martinelli da. Ética e nova retórica. **Revista reflexão**, Campinas, n. 70, p. 24-26, jan./abr. 1998.

SOARES, Zenaide Ribeiro. Modernismo e pós-modernismo: sociedade, arte e desencanto. **Tema**, n. 16, p. 113-123, abr./ago. 1992.

SOUZA, Francisco de Paula. Dialética histórica de pessoa e sociedade. **Revista Reflexão**, Campinas, n. 70, p. 53-59, jan./abr. 1998.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

STAROBINSKI, Jean. A literatura e seu intérprete. In : LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novas abordagens**. 3.ed. Rio de Janeiro : F. Alves, 1998.

TEWS, Ruth M. Introduction. **Library Trends**, v. 11, n.2, p. 97-105, 1962.

THÉORIE de la littérature. Textes des formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov. Paris: Seuil, 1965.

TODOROV, Tzvetan. **Introduction a la littérature fantastique**. Paris: Seuil, 1970.

\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angoti Kassovitch. São Paulo: M. Fontes, 1980.

\_\_\_\_. **Littérature et signification**. Paris: Larousse, 1967.

VELHO, Gilberto (Org.). **Sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, [198-].

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. 4.ed. [s.l.] Publicações Europa- América, [197-].

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Org.). **Henri Walon: psicologia**. São Paulo: Ática, 1981.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YLLERA, Alicia. **Estilística, poética e semiótica literária**. Coimbra: Almedina, 1979.

YUNES, Eliana (Coord.). **Biblioteca escolar, sala de leitura, sala de aula e comunidade: proposta de integração**. Rio de Janeiro: FBN, 1992.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Proposta para o desenvolvimento do Programa Nacional de Leitura – PROLER – a partir das bibliotecas públicas**. Rio de Janeiro: FBN, 1992.

ZILBERMANN, Regina. **Estética da recepção e teoria literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia. das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução a poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. Pour une poétique de la voix. **Poétique**, Paris, n. 40, p. 514-524, nov. 1979.

## 6 FONTES BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1983.

\_\_\_\_. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ALBUQUERQUE, Maria de Fátima M. **Literatura para a infância: o estatuto da diferença**. Revista da Universidade de Aveiro, p. 45-52, [ 19--].

ANDRADE, Carlos Drummond. Literatura infantil. In:\_\_\_\_ **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1964.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BORDINI, Maria da Glória. A crítica da literatura infantil: uma questão problemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 1985, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 1985. p. 44-53.

CGAGNETI, Sueli de Souza, ZOTZ, Werner. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

CAPARELLI, Sérgio. A literatura infantil e o processo de comunicação. In: RÖSING, Tânia Marisa K.; AGUIAR, Vera Teixeira. **Jornadas literárias: o prazer do diálogo entre autores e leitores**. Passo Fundo: Prefeitura Municipal de Passo Fundo/Universidade de Passo Fundo, 1991. p. 65.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 4.ed.São Paulo: Global, 1985.

CASTRO, Manuel Antonio de. A teoria da literatura infantil e juvenil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. 1., 1985. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FNLIJ/UFF, 1985. p. 16-32.

CASASANTA, Tereza. **Criança e literatura**. Belo Horizonte: Grafiquinha, 1969.

CAZELLES, Nicolas. Les contes de Perrault et Pinocchio: cultura savante et traditions populaires. **Europe**, Paris, v. 68, n.739/740, p. 139-141, nov./ déc. 1990.

CITATI, Pietro. Portrat de Lewis Carroll. **Europe**, Paris, v. 68, n. 736/737, p.7-18, août/sep. 1990.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nely Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX**. 4.ed. ampl. São Paulo: Ed. USP, 1995.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

\_\_\_\_\_. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil Contemporâneo**. 4.ed.rev. São Paulo: Ática, 1991.

CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. 1., 1985, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro : FNLIF/ UFF, 1985.

CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. 2., 1987, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro : FNLIJ, 1987.

CONGRESSO DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 3., 1989, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro : FNLIJ, 1989.

CORSETTI, Jean-Paul. Villégiatures savantes. **Europe**, Paris, v. 68, n.736/737, p. 3-6, août/ sep. 1990.

\_\_\_\_\_. Le mélancolique bonheur de Lewis Carroll. **Europe**, Paris, v. 68, n. 736/737, p. 41-55, août/sep. 1990.

CUNHA, Leo. Literatura infantil e juvenil. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amália Amarante (Org.). **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 14.ed. São Paulo: Ática, 1995.



DEBUS, Eliane Santana. **Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil**. 1996. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DOTOLI, Giovanni. Perrault écrivain burlesque. **Europe**, Paris, v. 68, n. 739/740, p. 54-61, nov./déc. 1990.

FABRE, Nicole. Réinventer Perrault. **Europe**, Paris, v. 68, n. 739/740, p. 123-129, nov./déc. 1990.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro, ZILBERMAN, Regina. **Érico Veríssimo e a Literatura Infantil**. [Porto Alegre] : Ed. URGs/INL, 1978.

GÓES, Lúcia Pimentel. A literatura infantil e juvenil brasileira nos últimos vinte anos. **Tema**, São Paulo, n. 8, p. 38-42, set./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. Em busca da matriz: formação e evolução da literatura infantil e juvenil portuguesa. **Tema**, São Paulo, n. 16, p. 70-79, abr./ago. 1992.

\_\_\_\_\_. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GRIPARI, Pierre. Perrault, moderne et romantique. **Europe**, Paris, v. 68, n. 739/740, p. 20-22, nov./déc. 1990.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 6., 1995, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: Ediupf, 1997.

KETZER, Solange Medina. **Poesia e cognição infantil: em busca do desenvolvimento das potencialidades lingüísticas de crianças pré-escolares**. 1997. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo : Ática, 1986.

LITERATURA Contemporânea: la literatura infantil. Buenos Aires:[s.n.], 1971.(Capítulo Universal, 7)

MANGANELLI, Giorgio. La sémantique de Humpty-Dumpty. **Europe**, Paris, v. 68, n. 736/737, p. 19-22, août/ sep. 1990.

MARCO, Valéria de; LEITE, Lígia Chiappini M.; SPERBER, Susi Frankl (Org.). **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez, 1981.

MARIN, Louis. Préface-image: le frontispice des contes-de-Perrault. **Europe**, Paris, v. 68, n. 739/740, p. 114-121, nov./déc. 1990.

\_\_\_\_\_. La voix d'un conte: entre La Fontaine et Perrault. **Critique**, v. 36, n. 394, p. 333-342, 1980.

MARIANO, Regina. A expansão do livro infantil, **Tema**, São Paulo, n. 18/20, dez. 1993.

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro : Nova fronteira, 1984.

MIRANDA, José Fernando de Louzada. **Proposições para uma semiótica de personagens de estórias infantis: estória infantil em sala de aula**. 1978.183 f. Dissertação ( Mestrado em Lingüística ) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAES, José Paulo et al. Literatura infanto-juvenil: a questão da qualidade. In: JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 5., 1993, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo : Universidade de Passo Fundo/ Prefeitura Municipal de Passo fundo, 1993.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

PERROT, Jean. Le barroquisme contagieux d'un classique paradoxal. **Europe**, Paris, v. 68, n. 739/740, nov./déc.1990.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIQUEMAL, Michel. Alice et le pédagogue. **Europe**, Paris, v. 68, n. 736/737, p. 85-89, août/sep. 1990.

PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes**: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985.

REMY, Michel. Surrealice? Lewis Carroll et les surréalistes. **Europe**, Paris, v.68, n. 736/737, p. 123-133, août/sep. 1990.

RESENDE, Vânia Maria . **Literatura infantil e juvenil**: relatos de experiência na escola. Belo Horizonte: Comunicação, c 1983.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Literatura infanto juvenil contemporânea: texto/contexto – caminhos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 127-139, jan./jun., 1999.

ROSELL, Joel Franz. A crítica da literatura infantil: problemas e propostas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 1989, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FNLIJ, 1989. p. 27-33.

ROSEMBERG, Fulvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo : Global,1985.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil**. São Paulo: Mestre Jou, [19--].

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (Org.). **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1986

SANTOS, Neide Medeiros. A presença do contador de histórias na literatura infantil e na literatura popular. **Linha d'água**, São Paulo, n.7, p. 40-45, abr. 1990.

SORIANO, Marc. Charles Perraul, classique inconnu. **Europe**, Paris, v. 68, n. 739/740, p. 3-10, nov./déc. 1990.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A literatura infantil e juvenil- marcha para a padronização? **Linha d'água**, São Paulo, n./ 7, p. 46-52, abr. 1990.

\_\_\_\_\_. Literatura X Educação : caminhos. **Tema**, São Paulo, n. 26, p. 27-52, set./dez. 1995.

SOUZA, Renata Junqueira de. Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam – considerações sobre os resultados de uma pesquisa. **Tema**, São Paulo, n. 27/29, p. 304-310, dez. 1996.

STÉPHANE, Nelly. Zazie au pays des merveilles. **Europe**, Paris, v. 68, n. 736/737, p. 23-28, août/sep. 1990.

WARNER, Marina. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores.** Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia. das Letras, 1999.

WORNICOV, Ruth et ai. A intencionalidade e recptividade da literature infanto-juvenil. In: \_\_\_\_\_. **Criança, leitura, livro.** São Paulo: Nobel, 1986. p. 5-21.

YUNES, Eliana. **Depoimento sobre literatura infantil.** Rio de Janeiro, 1999. Entrevistadora: Clarice Fortkamp Caldin. Entrevista concedida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 9 setembro de 1999.

YUNES, Eliana; PONDE, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.**2.ed. São Paulo : Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

## **7 FONTES BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS SOBRE LEITURA**

ABREU, Márcia. Pobres leitores pobres. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 291-323, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

BARCELLO, Gládis Ferrão, NEVES, Iara Conceição Bittencourt. **A Hora do Conto**: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra/ DC Luzzatto, 1995.

BIGNOTO, Cilza Carla. Duas leituras da infância segundo Monteiro Lobato. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 271-279, 1997.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. P. 191-207: Ler.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Promoção da leitura e cidadania. **Folha Proler**, Rio de Janeiro, v. 2, n.5, p. 2, set. 1998.

CADERNOS DO CED. Sobre língua, literatura, leitura e ensino. Florianópolis: CED, v. 21, jul./dez. 1994.

CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira M. Machado, José Antonio M. Soares. São Paulo: Ática, 1998. 2 v.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo C. C. de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CROPANI, Ottaviano De Fiore di. **Livro, biblioteca e leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mine.gov.br/textos>> acesso em: 12 ago. 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades da leitura na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, p. 91-102, jan./jun. 1999.

DUFFLES, Nely. Formação do leitor: remexendo o baú no trânsito lento. **Tema**, São Paulo, n. 27/29, p. 345-350, dez. 1990.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani ( Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

FERREIRA, Cármen Cibeles. O ensino de leitura e as discussões sobre a leitura do texto literário: as exigências do vestibular UNICAMP .**Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 49-77, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. O que é ler. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, n.0, p. 17, 1982.

HATA, Luli. Imagens de leitura na literatura de cordel. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 99-124, 1997.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. 2 v.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. Campinas: Pontes, 1999.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LEENHART, Jacques. El "saber leer" o modalidades sociohistóricas de la lectura. **Criterios**, v. 12, p. 25-28, 1990.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LISBOA, João Luís. Sobre a investigação actual em história do livro e da leitura. **Leituras**, Lisboa, v. 3, n.1, p. 105-112, abr./out. 1997.

LOBO, Luiza. Leitor. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.231-251.

MAGALHÃES, Ana Maria, ALÇADA, Isabel. **Ler ou não ler: eis a questão**. Porto Alegre: Kuarup, 1990. ( Educação, 3).

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: M. Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e leitura: natureza e desenvolvimento do processo. In: \_\_\_\_\_. **Leitura- produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. [s.l.]: Autores Associados,[19--]. p. 35-44.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo : Cortez, 1995. Cap. 1, p. 25-75: A escola e o livro.

MOLINA, Olga. Leitura: será possível(e necessária) uma definição? **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 10, p. 18-23, nov. 1982.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo : UNESP, [198-].

\_\_\_\_\_. Preparar para a leitura: ver e ouvir ler. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 71-89, jan./jun., 1999.

MOTA, Sonia Rodrigues. **A família e o leitor**. 2.ed. Rio de Janeiro: Proler, 1995. ( Ler e fazer).

OLINTO, Heidrin Krieger. Leitura e leitores: variações sobre temas diferentes. In: VAZ, Paulo Bernardo; OLINTO, Heidrin Krieger; DAUSTER, Tânia. **Leitura e leitores**. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

OLIVEIRA, Ilka Maria. Leitura e liberdade: alunos que gostavam de ler. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 41-48, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção da leitura e suas condições. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.20-25, abr. 1983.

PELLEGRINI, Tânia. A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 325-335, 1997.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PERSPECTIVA. Leituras: construindo caminhos para a formação do leitor Florianópolis: Ed.UFSC, v. 17, n. 31, jan/jun. 1999.

PONDÉ, Glória. A leitura infantil na literatura contemporânea. **Boletim de intercâmbio**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 23, p. 26-33, jul./set. 1985.

\_\_\_\_\_. Como despertar o prazer da leitura. **Leitura; teoria e prática**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 13-16, abr. 1983.

PROLER: concepção, diretrizes e ações. 2.ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura, 1998.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt. 2.ed. Campinas: Pontes, 1991.

REUNIÃO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS NACIONAIS DE LEITURA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE, REUNIÃO DE POLÍTICAS NACIONAIS DE LEITURA PARA OS PAÍSES DO MERCOSUL, REUNIÃO DE POLÍTICAS NACIONAIS DE LEITURA PARA OS PAÍSES DO PACTO AMAZÔNICO DO GRUPO DOS TRÊS. **Documentos finais**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca nacional/ Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe, [1995 ?].

RODRIGUES, José Luiz Piconi. **Formação do leitor: um projeto pedagógico para a sala de aula**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1990.

ROITMAN, Ari; BERNARDO, Gustavo; ORLANDI, Eni P. **Leitura e interpretação**. Rio de Janeiro: Proler, 1995. (Ler e pensar, 2).

Rösing, Tania Marisa Kuchenbecker; AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.). **Jornadas Literárias: o prazer do diálogo entre autores e leitores**. Passo Fundo: Prefeitura Municipal/ Universidade de Passo Fundo, 1991.

SAENGER, Paul. A separação entre palavras e a fisiologia da leitura. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Leillis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 211-227.



SANTOS, Neide Medeiros. A presença do contador de histórias na literatura Infantil e na literatura popular. **Linha d'água**, São Paulo, n. 7, p. 40-45, abr. 1990.

SERRA, Elizabeth. O direito à leitura literária. **Folha Proler**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 6, ago. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

SMOLKA, Ana Luiza et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Maria de Lourdes. **Descobertas e encontros**. 2.ed. Rio de Janeiro: Proler, 1995. (Ler e fazer, 2).

SOARES, Zenaide Ribeiro. O encanto da leitura: relato de uma experiência comunitária. **Tema**, São Paulo, n. 17, p. 80-89, ago/dez. 1992.

SOUZA, Maria Salete Daros de. **A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa**. 2.ed. Florianópolis : Ed. UFSC, 1998.

STEFANI, Rosaly. **Leitura, que espaço é esse?: uma conversa com educadores**. São Paulo: Paulus, 1997.

SUASSUNA, Livia. Cultura e leitura. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 17, n.32, p. 42-53, dez. 1998.

WORNICOV, Ruth et al. **Criança, leitura, livro**. São Paulo: Nobel, 1986.

YUNES, Eliana. **Anteprojeto para uma Política Nacional de incentivo à leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

\_\_\_\_. **Para entender a proposta do PROLER**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

YUNES, Eliana. **Por uma Política Nacional de Leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 21-40, 1997.

\_\_\_\_\_. Sociedade e democratização da leitura. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 2, n.1, p.6-25, abr. 1983.

## **ANEXOS**

**Projeto *Literatura Infantil e Medicina Pediátrica*:**  
***uma aproximação de integração humana, da PUCRS***



# PUCRS

**FACULDADE DE LETRAS**

**Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: uma aproximação de integração humana**

**Projeto integrado entre a Faculdade de Letras e a Internação Pediátrica do Hospital São Lucas-PUCRS**

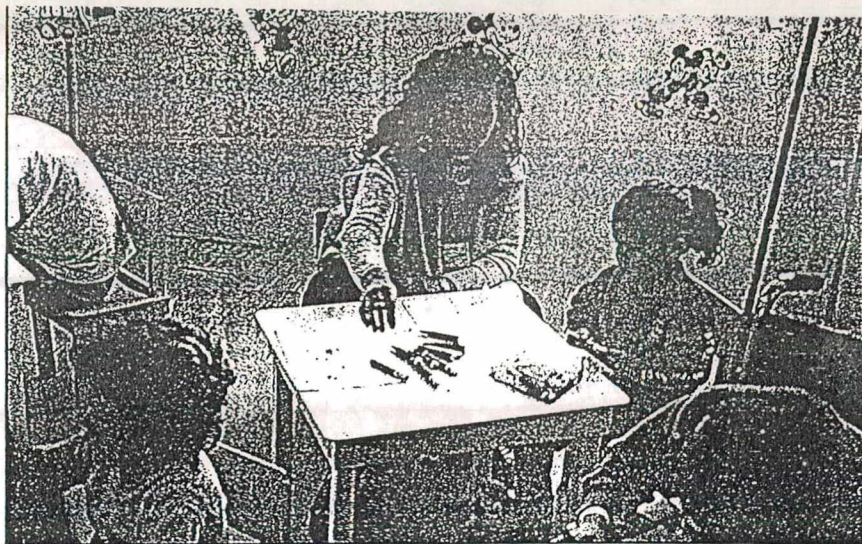
**RELATÓRIO**

**DR. SOLANGE MEDINA KETZER**  
**Orientadora**

**Porto Alegre, setembro de 1999.**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**

Av. Ipiranga, 6681 - Caixa Postal 1429  
Fone: (051) 320-3500 - Fax: (051) 339-1564  
CEP 90619-900 Porto Alegre - RS  
Brasil



Voluntárias do Instituto de Letras lêem histórias infantis na pediatria do hospital da

# Histórias que ajudam a curar crianças

**J**ulian tem quatro anos, olhos azuis, cabelos louros e cacheados e um sorriso que cativa. Apesar da pouca idade, já conhece de perto a rotina de exames, agulhas, sondas e tubos. Nasceu com uma má formação anu-retal e, por isso, precisa passar por uma série de cirurgias reparadoras. Na última semana, surpreendeu a todos que o acompanhavam quando preparava-se para ir ao bloco cirúrgico. Sereno, repetia os versos do poema "O Pato", de Vinícius de Moraes, cantiga que aprendera no hospital, na tarde anterior. Horas depois, ao acordar da anestesia pediu à enfermeira: Posso voltar para a salinha?

A sala que prendera a sua atenção tem paredes pintadas de rosa, bichinhos de pelúcia e um grande aquário com peixes dourados. É lá que há cerca de um mês, cinco voluntárias do curso de Letras

vêm mudando a rotina da ala pediátrica do Hospital São Lucas da PUC.

Com a narração de histórias, essas mulheres estão resgatando o que a infância tem de melhor: o sonho, o imaginário e o lúdico. Crianças como Julian, internadas pelo SUS, começam a atravessar a doença com um novo suporte emocional. O menino já passou por outras cirurgias e é natural que sentisse medo. Foi um dia antes da última operação que ouviu uma canção bem ao gosto infantil. "Como havia uma forte identificação, conseguimos desviar a sua atenção daqueles momentos difíceis", comemora Viviane Souza, 22 anos, 3 semestre.

Os olhinhos curiosos e ouvidos atentos ficam sob a mira da narradora Jussara Shenkel, 55 anos, 6 semestre. Com malabarismos e empostação de voz, Jussara apresenta



# SAÚDE

a cada semana novas aventuras e personagens. "Por melhor que seja o hospital, a realidade aqui é sempre muito dura e ensiná-los a voar é um privilégio". Jussara acredita que há uma troca no aprendizado: "Vejo com que garra e força elas enfrentam esta fase. Cada sorriso é uma vitória".

Devolver a essas crianças a alegria e a vivacidade não é tarefa fácil. A chefe-recreacionista, Márcia Gigante, 26 anos, acredita que a criança que desenvolve doenças graves tem um comportamento diferenciado: são mais introvertidas, dispersas e ficam facilmente deprimidas. Foi pensando nisso que o projeto Literatura Infantil e Medicina Pediátrica: Uma Aproximação de Integração Humana foi desenvolvido em três etapas. Num primeiro momento, as crianças são estimuladas para que possam interagir. A seguir, as histórias são ilustradas por cartazes coloridos. Finalmente, as crianças passam para as atividades. "Ensinamos cantigas e, com giz de cera, elas dão um colorido particular àquilo que ouviram", explica Tatiana Rodrigues Ferrão, 22 anos, 3 semestre.

Acomodados nas pequenas cadeiras azuis e rosa, dispostas pela sala, os pais também participam das atividades e transmitem segurança aos pequenos. Sônia Rosane dos Santos, 36 anos dona de casa, está feliz com as reações de Wilson, 5 anos, que sofre de uma disfunção intestinal crônica: "Meu filho está frágil e enfraquecido e não pode brincar como as outras crianças. Mas aqui, embarca em aventuras saborosas e deixa de ser um mero espectador", desabafa.

O fator emocional cada vez mais é levado em conta na luta contra enfermidades. A humanização, como é chamada pelos especialistas, vem revolucionando os antigos métodos de tratamento. O médico Délio Kipper, 49 anos, coordenador do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da PUC, acredita que o conceito de saúde cresceu: "Físico, emocional e social caminham juntos. Este é o motivo do projeto estar sendo um sucesso. O tempo de internação dos pacientes tende a diminuir, e o que elas levam daqui, agora, são



Para participar é apenas exigido doação de afeto



Texto é encenado pelas alunas para despertar maior atenção dos pequenos pacientes

também boas recordações", avalia.

A idealizadora do programa e vice-diretora do curso de Letras, Solange Medina Ketzer, 46 anos, está satisfeita com os resultados. "Futuramente, queremos que outras pes-

soas venham a fazer parte da equipe. Para isso, três requisitos são fundamentais: ser aluno da universidade, ter disponibilidade de um dia por mês e estar disposto a trocar grandes doses de afeto".

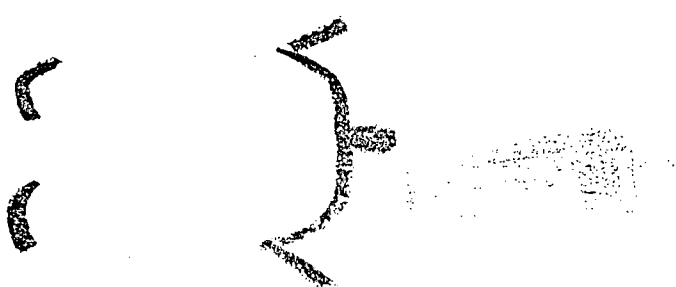
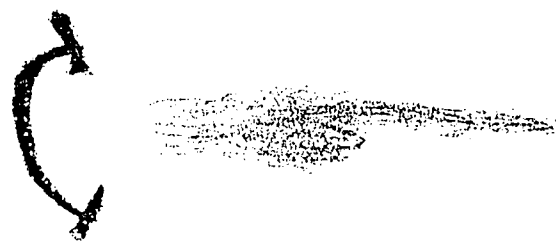






11. 4. 11. 1900

10



**Projeto *Por uma Política de Incentivo à Leitura,*  
da UNIVILLE**

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE** *(em acompanhamento)*

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**VERA LÚCIA T. A. GUIMARÃES**

***Curso de Letras***

***Joinville***

***1995***

Devido ao grande número de alunos em sala de aula, foi necessário um desmembramento das mesmas, para que as provas transcorressem em condições mais satisfatórias e para que houvesse um efetivo serviço de monitoria. Para tanto, foram despendidas vinte horas-aula, com turmas de primeiro e segundo graus.

### **2.2.2 Na Comunidade**

O Projeto do Estágio Supervisionado, segundo o artigo nono do Regulamento do Estágio Supervisionado dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação, foi desenvolvido no Hospital Dona Helena, mais precisamente numa sala ambiente da ala pediátrica. A faixa etária do público-alvo variou de cinco a treze anos, sendo que, também pais participaram das apresentações. Nem todas as crianças tinham contato com a leitura ou seja, seus pais não tinham o hábito de contar histórias. Elas reagiram, algumas vezes, com indiferença para com os textos apresentados, porém se os textos vinham ao encontro de suas experiências do dia-a-dia, as reações eram positivas. Por outro lado, as crianças que tinham o hábito de ouvir histórias de seus pais ou na escola, participavam mais ativamente e quando solicitadas chegaram também a contar suas próprias histórias. Suas reações variavam desde perguntas e dúvidas e o interesse se manifestava através do riso aberto e do olhar brilhante.

A entidade acolheu este Projeto de uma forma receptiva pois que o mesmo veio amenizar o ambiente muitas vezes “pesado” da pediatria. Proporcionou à estagiária a oportunidade de, além de desenvolver seu projeto, colaborar de uma forma mais efetiva nas necessidades da comunidade joinvilense, o que foi extremamente gratificante.

RUBENS FRIEDRICHSEN

RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Graduação apresentado ao Departamento de Letras como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Joinville

1996

**E N C O N T R O :**

**O P R A Z E R  
D E  
L E R**

**P R O G R A M A O M E S  
A G O S T O**

**D I A :** 14 / 08 / 96 ( 4. FEIRA )

ÀS 16:00 HS

" O J O E L H O J U V E N A L "  
( Z I R A L D O )

21 / 08 / 96

ÀS 16:00 HS

" M A R I A V A I C O M A S O U T R A S "  
( S Y L V I A O R T H O F )

28 / 08 / 96

ÀS 16:00 HS

" L Ú C I A J Á - V O U - I N D O "  
( M A R I A H E L O Í S A P E N T E A D O )

CONTADORES: SONIA REGINA RODRIGUES  
RUBENS FRIEDRICHSEN

ENCONTRO:

O PRAZER  
DE  
LER

PROGRAMA DO MES DE

SETEMBRO/96

DIA: 04/09/96 (4ª FEIRA)

ÀS 16:00 HR

"O PASSARINHO RAFA"

(REGINA DRUMMOND E LIMA)

11/09/96 (4ª FEIRA)

ÀS 16:00 HR

" MARIA VAI COM AS OUTRAS"

(SYLVIA ORTHOF)

18/09/96 (4ª FEIRA)

ÀS 16:00 HR

" AS FÉRIAS DA BRUXA ONILDA

(E.LARREULA R. CAPCLEVILA)

25/09/96 (4ª FEIRA)

ÀS 16:00 HR

" MARCELO, MARMELO, MARTELO

(RUTH ROCHA)

LOCAL: HOSPITAL E MATERNIDADE DONA HELENA  
(PEDIATRIA - SALA DE RECREAÇÃO)

CONTADORES: RUBENS FRIEDRICHSEN  
SONIA REGINA RODRIGUES

E N C O N T R O :

O P R A Z E R

D E

L E R

P R O G R A M A P A R A O M E S

D E O N T O B E R O

LOCAL: SALA DA PEDIATRIA

DIA: 02 / 10 / 96 ( 4. PEIRA )

AS 16:00 HS

" MEDROSO ( MEDROSO ) "

09 / 10 / 96

AS 16:00 HS

" A OPERAÇÃO DO TIO ONOFRE "

( TATIANA BELINKY )

16 / 10 / 96

AS 16:00 HS

" BRUXA ONILDA E A MACACA "

( S. LARREULA \* R. CAPDEVILA )

23 / 10 / 96

AS 16:00 HS

" O JOELHO JUVENAL "

( ZIRALDO )

30 / 10 / 96

AS 16:00 HS

" MARCELO, MARMELÔ, MARTELO "

( RUTH ROCHA )

CONTADORES: SONIA REGINA RODRIGUES

REDENS FRIEDRICHSEN



E N C O N T R O :  
O P R A Z E R D E I F R  
PROGRAMA PARA O MES  
D E N O V E M B R O

LOCAL: SALA DA PEDIATRIA

DIA : 06 / 11 / 96 ( 4. FEIRA ) AS 14:00 HS

" A BRUXA SALOME "

( AUDREY WOOD )

" MARIA SABE-TUDO "

( SANTUZA ABRAS PINTO COELHO )

13 / 11 / 96

AS 14:00 HS

" A CASA SONOLENTA "

( AUDREY WOOD )

" OS TRES PORQUINHOS "

20 / 11 / 96

AS 14:00 HS

" HISTORIA DE TRANCOSO "

( JOEL RUFINO DOS SANTOS )

" MORANGUINHO "

27 / 11 / 96

AS 14:00 HS

" AS ANDORINHAS TURISTAS "

( LILIANA & MICHELE IACocca )

" CANTIGA "

CONTADORES: SONIA REGINA RODRIGUES

RUBENS FRIEDRICHSEN

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**ELIANE MARTINS ALCHINI**

**Joinville**

**1996**

O Projeto de Iniciação à Pesquisa (Proler), com o título: "Ler é Transformar-se", fundamentou-se no objetivo de formar novos leitores através do estímulo, do prazer pela leitura.

E para que o objetivo fosse atingido a estagiária teve como preocupação primária a seleção de livros adequados à idade das crianças, quanto ao conteúdo e linguagem abordada. Por exemplo, livros com temas que relacionavam-se com o cotidiano da criança, proporcionando-lhe a compreensão e envolvimento com a história.

O grupo de contadoras de história tomaram como público alvo as crianças da Pediatria, onde estavam internadas, com a idade girando em torno de seis a dezesseis anos. Como o trabalho foi desenvolvido em horário de visitas, estas crianças normalmente estavam acompanhadas pelos pais, irmãos ou amigos.

O trabalho iniciava-se às 16:00 horas de cada sábado dos meses de Agosto, Setembro, Outubro e Novembro, tendo o seu término às 17:00 horas.

As estagiárias primeiramente faziam uma apresentação, depois criavam um clima de atenção e envolvimento das crianças e dos demais presentes, antes de contar a história escolhida. Esse clima era criado através de músicas gravadas em fita-cassete, Cantigas tradicionais infantis, as quais foram entregues por escrito aos pacientes para que houvesse a participação deles. Ou ainda, através de um bate-papo, perguntas, leitura de pequenos textos, declamação de poemas, etc.

Quando o público estava atento, uma das estagiárias dava início à leitura da história, mostrando a ilustração para cativar a criança pelo desenho e proporcionar-lhe a associação dos personagens com a história.

As estagiárias procuravam no momento da leitura, dar vida ao texto, abrindo espaço para a criança entrar no mágico, despertando sua curiosidade, imaginação criadora e sensibilidade.

E ao terminar a história, procurava-se contextualizá-la com o mundo vivido pela criança, o seu cotidiano.

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**CURSO DE LETRAS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÔNIA TERESINHA FRIGO FERREIRA**

**JOINVILLE**

**1998**

### 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto "Viajar no conhecido e no desconhecido: prêmio para os que se deixarem levar pelos prazeres da leitura", aplicado na ala Pediátrica do Hospital Municipal São José, superou as expectativas da estagiária. Em cada encontro, nem sempre com as mesmas crianças, percebia-se a surpresa, a alegria que as mesmas demonstravam por poderem participar de algo "diferente", a leitura, dentro de um hospital.

A proposta de trabalhar com a leitura partiu do Programa Proler, coordenado pela professora Taíza Rauen Moraes.

Contar histórias tendo por objetivo instigar o gosto pela leitura, não é tarefa fácil.

Acredita-se que através de leituras que proporcionem momentos prazerosos, as crianças possam ir a buscar de novas leituras, tornando-se leitoras.

A contação de histórias iniciou no dia 15 de agosto com a abordagem das histórias: O Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo, cada qual com uma técnica diferenciada. A primeira foi apresentada em forma de teatro de fantoche e a segunda, pela leitura. Ao final da apresentação fez-se questionamentos relativos ao texto, por exemplo: com quem vocês são mais parecidos? Com o Chapeuzinho Vermelho ou com Chapeuzinho Amarelo?

Depoimentos:

“Eu me acho parecido com o Chapeuzinho Amarelo, porque eu também gosto de pular e brincar”. (Rodrigo)

“Eu também sou parecida com o Chapeuzinho Amarelo, tenho medo, às vezes”. (Mariana)

No segundo encontro, foi apresentado o texto “Formigarra, Cigamiga”, acompanhado de uma música, “Formiguiinha”. Neste encontro, as crianças não se manifestaram verbalmente, por outro lado, houve a participação dos pais.

“É muito bom quando as pessoas sabem trabalhar e cantar”. (mãe de Camila)

Em agosto, dia 29, aconteceu o terceiro encontro com as crianças, no qual fez-se a apresentação do texto “A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda”. Nesse dia, a estagiária foi surpreendida por parte das crianças. Por ser um texto “engraçado”, havia a expectativa de que as crianças iriam divertir-se durante a narração da história, o que não aconteceu.

É possível, pela reação das mesmas, que não tenham entendido o texto.

No encontro seguinte, apresentou-se o texto “O Frio pode ser Quente”. Percebeu-se que esta história agradou muito. Houve receptividade pelas crianças e os adultos.

“Uma árvore, olhando-se de perto, acha-se grande; mas de longe ela é pequena”. (mãe)

No sexto encontro, o texto levado às crianças foi “Pinote, o Fracote e Janjão, o Fortão”. Foi nítida a aceitação, a empolgação das crianças. Nesse dia, a história foi encenada e a estagiária estava trajada conforme o personagem “Pinote”. Foi notório a identificação das crianças com o texto. Perguntou-se no final: quem de

vocês conhece alguém como o Janjão ou como o Pinote?

“Na minha escola tem um menino bem parecido com o Janjão”. (Gustavo)

Dia 26 de setembro, fez-se a leitura do texto “O Pequeno Papa Sonhos”, texto esse que foi contado caracterizando os personagens. Ao encontrar-se com as crianças Gustavo falou: “Oba, mais uma história”.

Nessa contação, além da narrativa ser um pouco longa, houve bastante interrupção por parte de médicos, enfermeiros, fisioterapeutas. Contudo notou-se que as crianças não deixaram de prestar atenção. Em dado momento uma criança falou para um enfermeiro: “Sabia que o Papa Sonhos, come todos os sonhos ruins da gente?”

No primeiro encontro de outubro, a história foi “A Margarida Friorenta”. Para essa história, levou-se uma Margarida confeccionada pela estagiária, um vaso e uma borboleta. No decorrer da contação, a cada fala da Margarida, usava-se a referida flor. Notou-se que algumas crianças pareciam estar sentindo frio de verdade. Então perguntou-se se elas sentiam o frio que a Margarida sentia. A resposta surpreendeu.

“Eu não sinto frio, porque tenho muito carinho de meus pais”. (Marcelo)

Dia 10 de outubro foi contado “Maria-vai-com-as-outras”. Com ele (texto), foi cantada a música “O Barquinho Virou”. Houve atenção e aprovação por parte das crianças e dos ouvintes.

Ao final foi perguntado às crianças se algumas delas, já haviam sido “Maria-vai-com-as-outras”.

“Não gostaria que a minha filha fosse uma delas”. (D. Marise)

Dona Marise, elogiou o trabalho e disse que o mesmo ajuda bastante na recuperação das crianças.



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS LETRAS E ARTES

DESPERTANDO O PRAZER PELA LEITURA  
ATRAVÉS DO ATO DE OUVIR  
HISTÓRIAS

ANDRÉA SILVA BÖGE

JOINVILLE  
1998

## PROGRAMA DE LEITURA

### MÊS DE AGOSTO

15/08 – Chapeuzinho Vermelho

(Cordélia Almeida Aguiar)

- Chapeuzinho Amarelo

(Chico Buarque)

22/08 – Formigarra, Cigamiga

(Glória Kirinus)

29/08 – A vaca Mimosa e a mosca Zenilda

(Sylvia Orthof)

HORÁRIO: 14:00 H. ÀS 14:30 H.

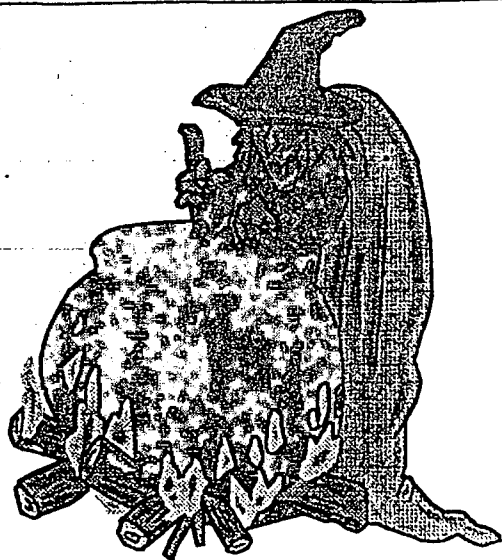
CONTADORAS: ANDRÉA

SÔNIA



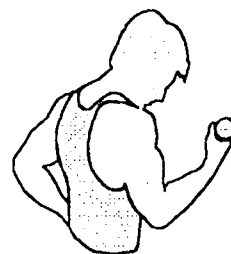
“O desafio de descobrir o significado daquilo que está sugerido torna-se o prêmio para todos que se deixarem levar pelos prazeres da leitura.”

(Eliana Yunes & Glória Pondé)



## PROGRAMA DE LEITURA

PERÍODO: SETEMBRO



05-09 – UXA, ORA FADA, ORA BRUXA

(SYLVIA ORTHOF)

12-09 – O FRIO PODE SER QUENTE?

(JANDIRA MASUR)

19-09 – JANJÃO O FORTÃO, PINOTE, O FRACOTE

(FERNANDA LOPES DE ALMEIDA)

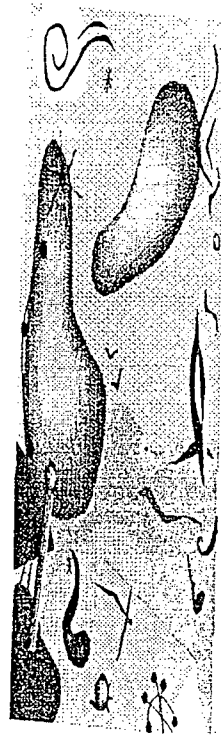
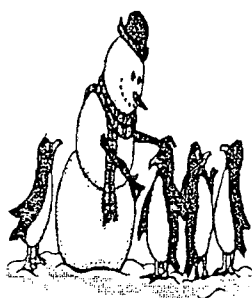
26-09 – O PEQUENO PAPA-SONHO

(MICHEL ENDE)

HORÁRIO: 14:00 H. ÀS 14:30 H.

CONTADORAS: ANDRÉA

SÔNIA

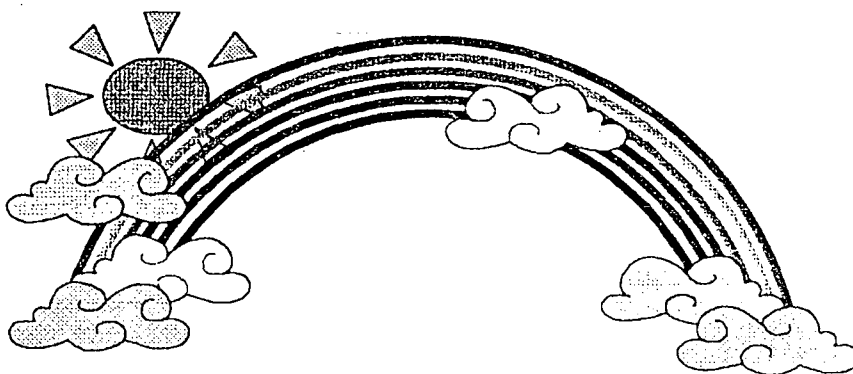


“Ler é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas.”

(Fanny Abramovich)

## PROGRAMA DE LEITURA

MÊS DE OUTUBRO



03/10 – A Margarida Friorenta

(Fernanda Lopes de Almeida)

10/10 – Maria-vai-com-as-outras

(Sylvia Orthof)

17/10 – Fada cisco quase nada

(Sylvia Orthof)

24/10 – A bruxa Salomé

(Andrey Wood)



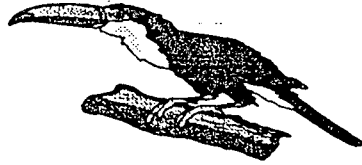
HORÁRIO: 14:00 H. ÀS 14:30 H.

CONTADORAS: ANDRÉA

SÔNIA

Havia uma criança  
Que não sabia sonhar  
Um dia ela leu um livro  
E aprendeu a voar.

# PROGRAMA DE LEITURA



MÊS DE NOVEMBRO



07/11 – O Passarinho Rafa

(Regina Drummond e Lima)

14/11 - Porquês

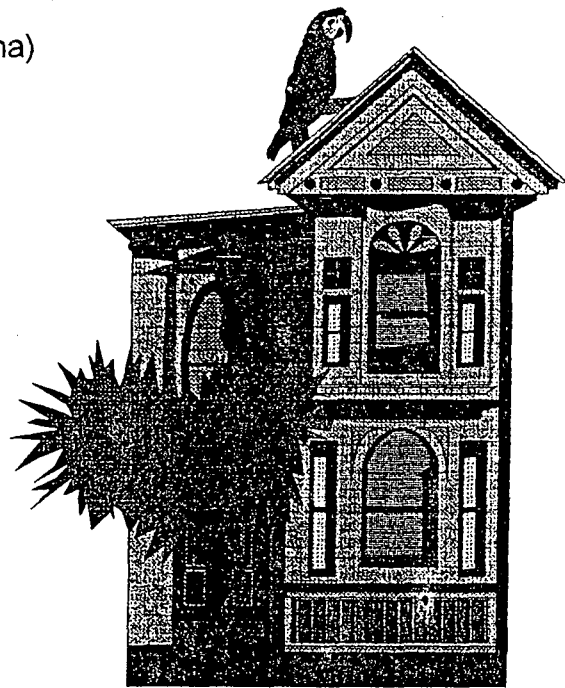
(Jandira Masur)

21/11 – Marcelo, Marmelo, Martelo

(Ruth Rocha)

28/11 – A Casa Sonolenta

(Audrey Wood)



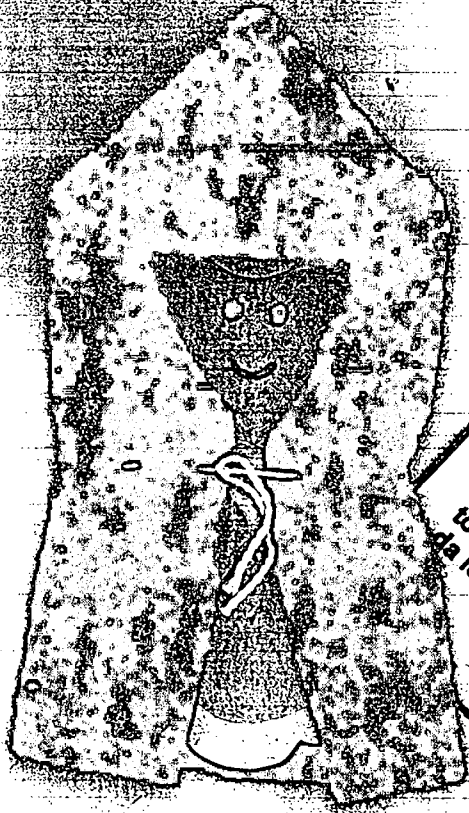
HORÁRIO: 14:00 H. ÀS 14:30 H.

CONTADORAS: ANDRÉA

SÔNIA

## ANEXO DAS LEMBRANCINHAS

### O CHAPEUZINHO VERMELHO E CHAPEUZINHO AMARELO



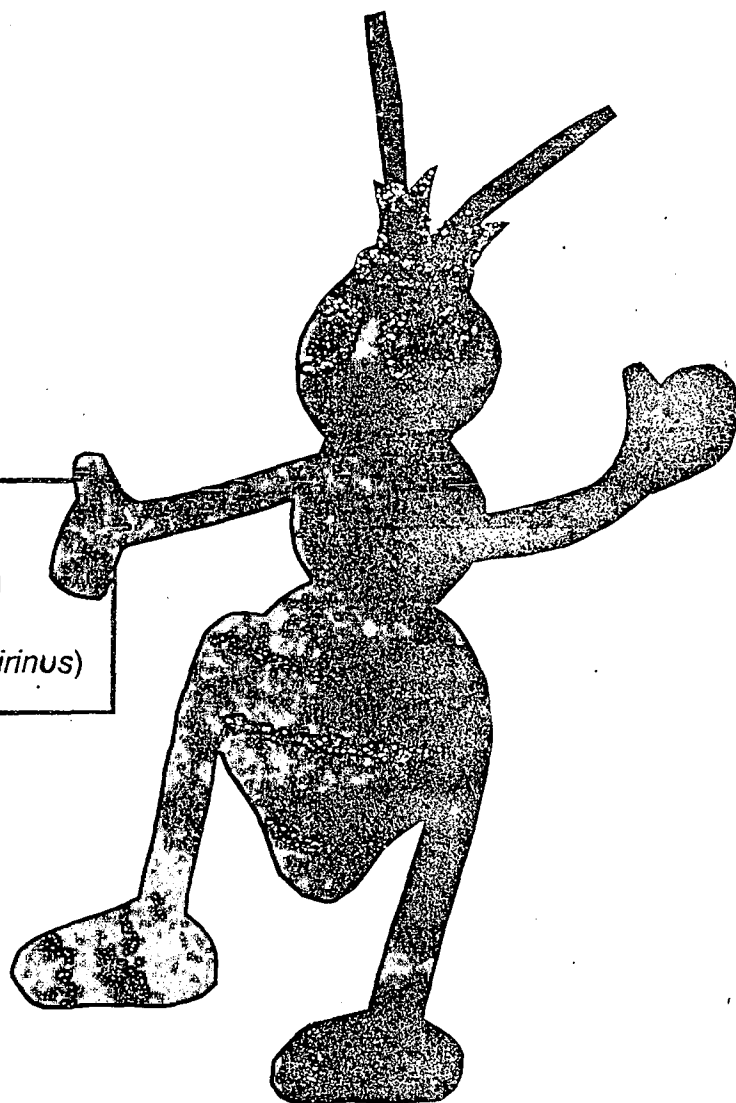
"O desafio de descobrir o significado daquilo  
que está sugerido torna-se o prêmio para  
todos que se deixarem levar pelos prazeres  
da leitura."

(Elana Yunes & Glória Pondé)

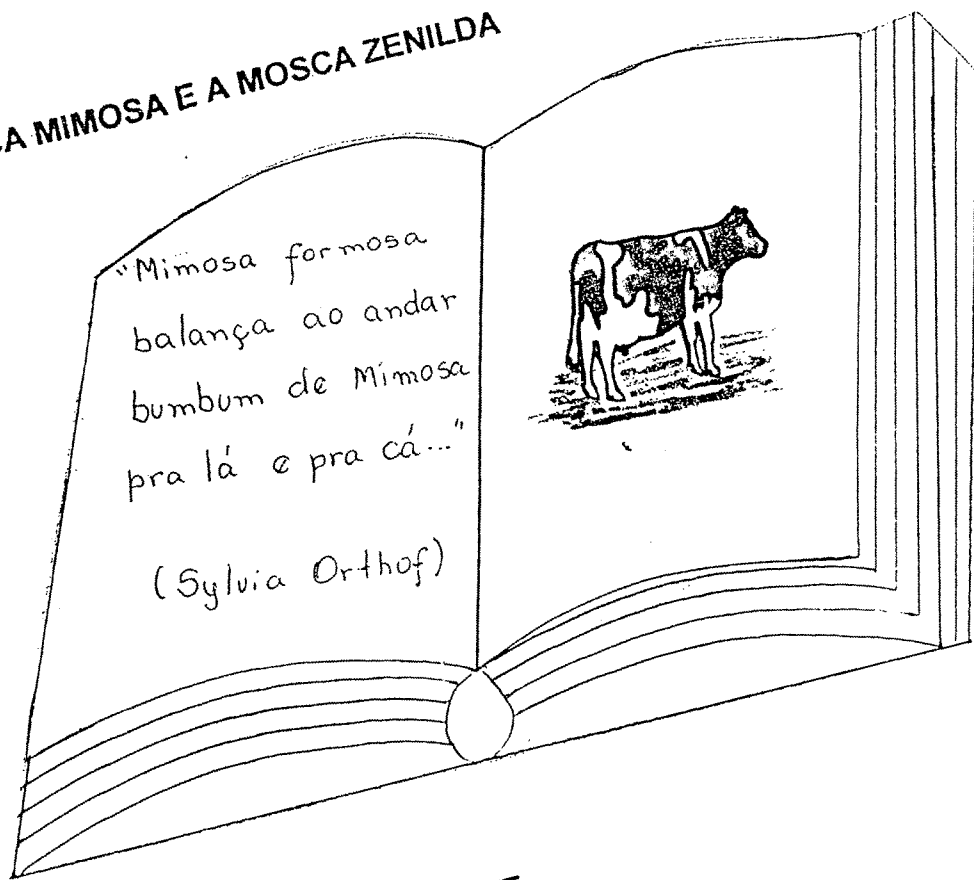
## FORMIGARRA, CIGAMIGA

"Alguém duvida? A formiga tem  
garra? A cigarra tem miga?"

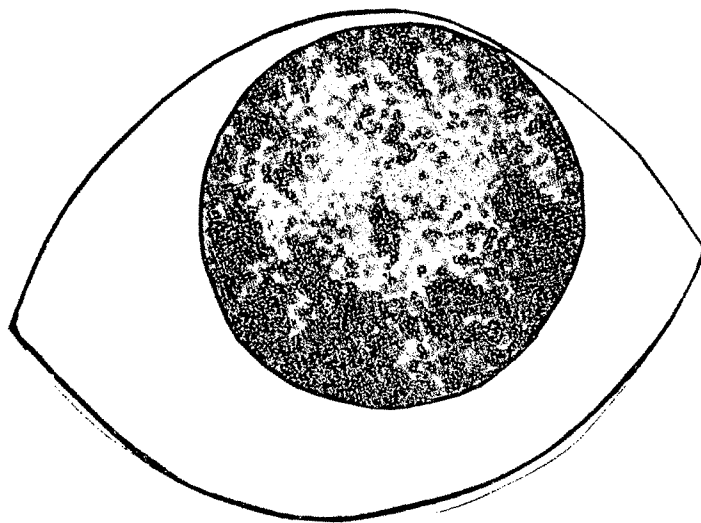
*(Gloria Kirinus)*



# A VACA MIMOSA E A MOSCA ZENILDA

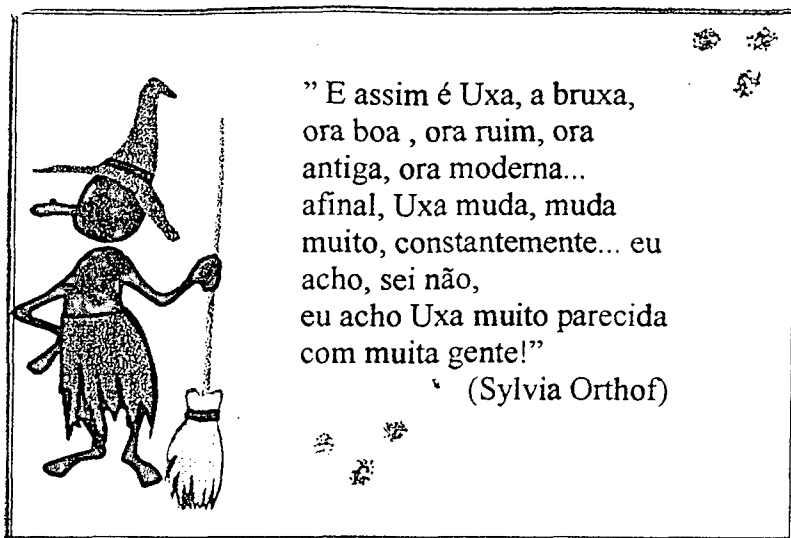


O FRIO PODE SER QUENTE

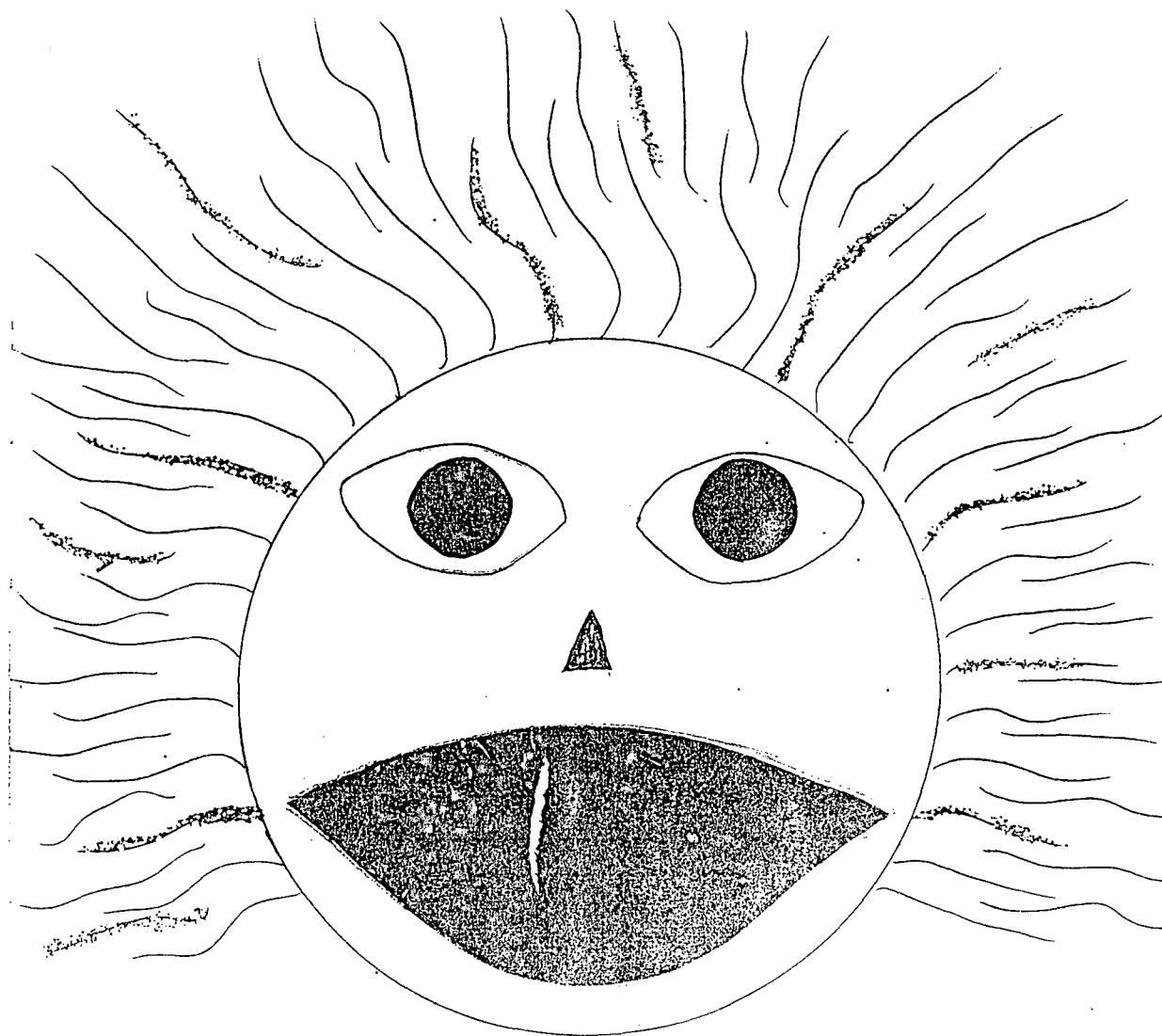




## UXA, ORA FADA ORA BRUXA



## O PEQUENO PAPA SONHOS



# Finiki

**ssificados Florianópolis**  
**Todas quantas, sextas**

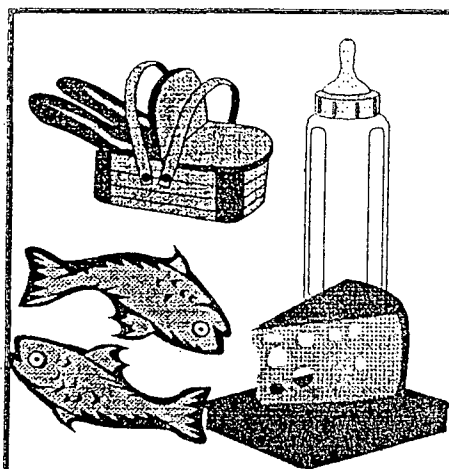
FADA CISCO QUASE NADA



## MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS



## A BRUXA SALOMÉ



“... a mãe descobriu que alimento era cada filho pelas coisas que eles queriam:  
O pão quer manteiga. Então é Segunda-feira.  
A torta quer uma faca. Então é Terça-feira.  
O leite quer um jarro. Então é Quarta-feira.  
O mingau quer mel. Então é Quinta-feira.  
O peixe quer sal. Então é Sexta-feira.  
O queijo quer bolachas. É Sábado.  
E a costela assada combina com pudim de ovo. Esse é Domingo.  
Num piscar de olhos, as crianças voltaram a ser o que era”.

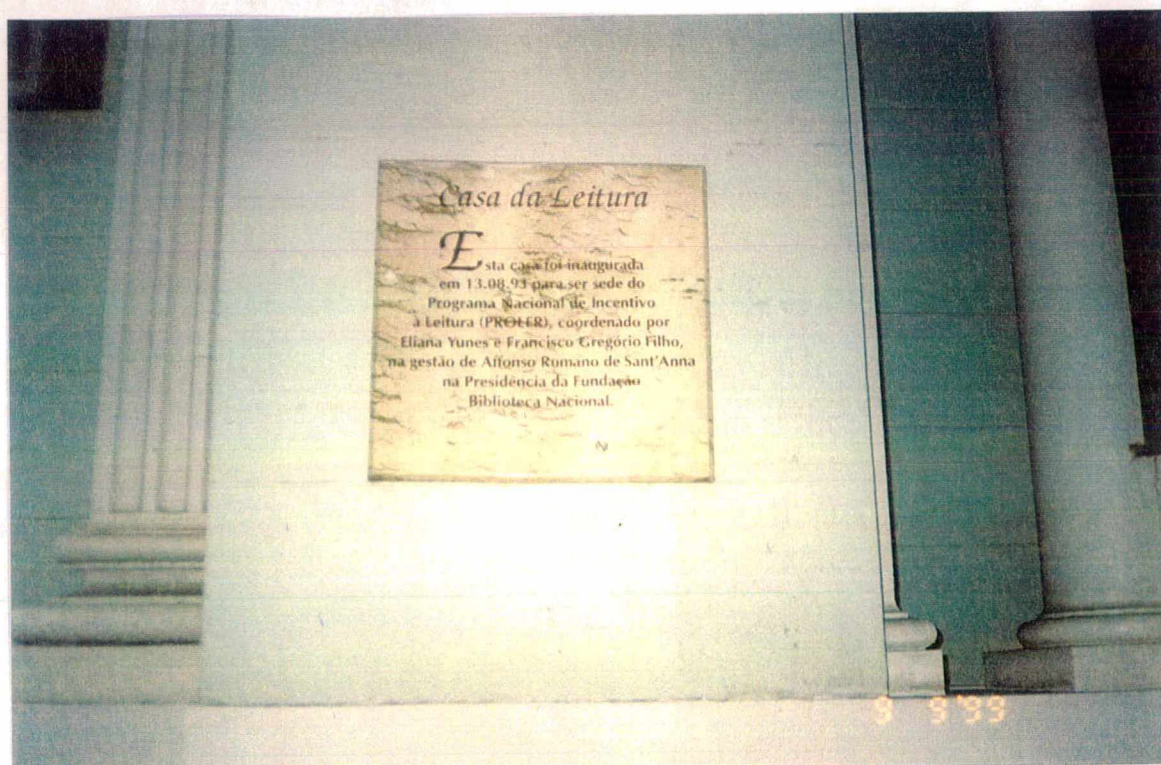
*Audrey Wood*

***Projeto Continuado, da Casa da Leitura***  
**do Rio de Janeiro**

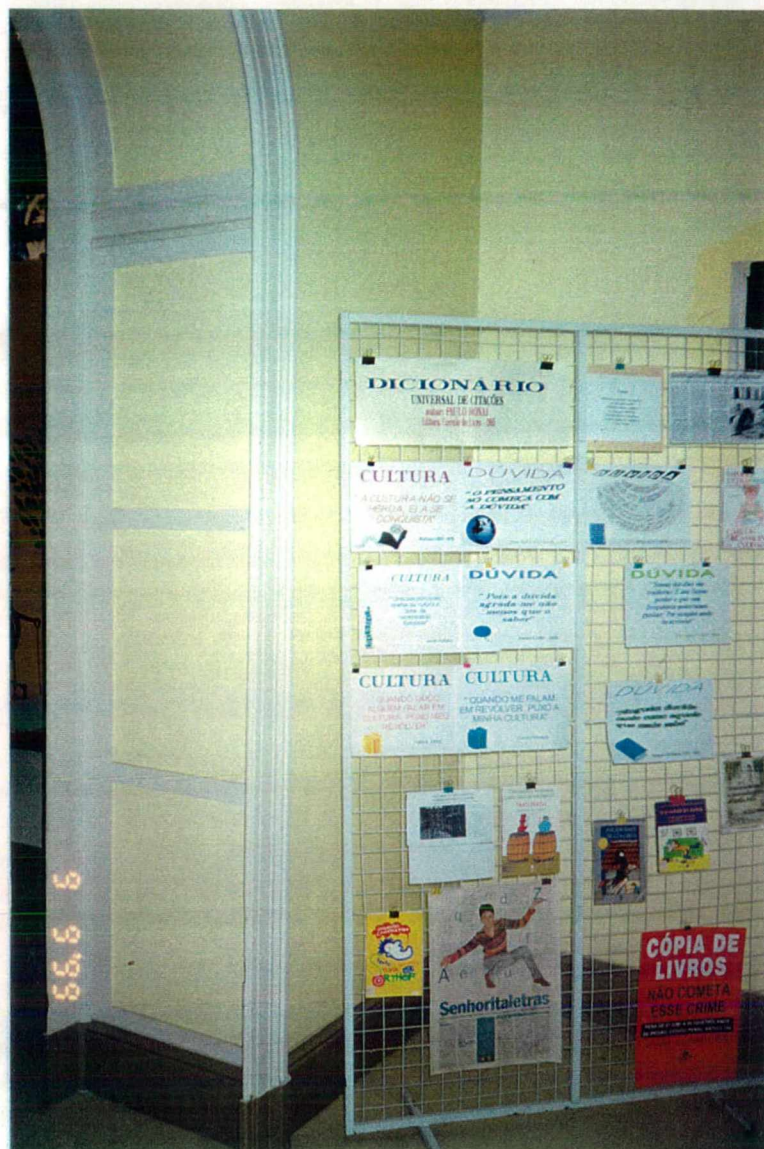


















### Projeto Continuado - 1999

Escola: Romão Duarte

Turma: 4ª Série - 401

Número de alunos: 27

Data: 12 / 8 / 99

Desenvolvimento da atividade:

Apresentação do(s) livros(s): O Pintor (Bojunga)  
Reproduções de matizes (texto p/ os alunos)

Desenvolvimento da atividade: 1) <sup>distribuição</sup> Leitura <sup>at</sup> até a pág. 29. Cada  
aluno leu 1 personagem. Após a leitura sentamos  
os comentários na sala dos 2 principais personagens.  
A turma ficou motivada. Cada 1 levou seu  
texto para "estudar".  
2) Enfoque nos "cores" do pintor. Sentimentos <sup>↑</sup> coloridos.  
3) Visita à biblioteca infantil.  
4) Encontro no MAM dia 16/8/99, para continuação  
da leitura do livro e apreciação da obra de  
Picasso.

6 Avaliação:

Houve motivação. O leitor do personagem  
"Claudio" simplesmente parou CA. A aguardarei  
o próximo encontro p/ ver se houve melhora.



### Projeto Continuado - 1999

Escola: Romão Duarte

Turma: 4º série - 401

Número de alunos: 25

Data: 16 / 8 / 99

Desenvolvimento da atividade:

Apresentação do(s) livro(s): O Pintor (continuação)  
pág 20 à 31

Desenvolvimento da atividade: <sup>podendo</sup> No Museu de Arte Moderna (MAM),  
leitura do texto pelos alunos. Conversa  
sobre a importância que o pintor dá as cores de  
suas telas. As cores do pintor "nomeadas"  
pelos alunos. O garoto (personagem) começa a se  
identificar com essas cores. Como a  
fiança encara o suicídio, suas reações,  
como as personagens se relacionam.

#### 6 Avaliação:

Chegaram 1/2 hora atrasados ao local da atividade. Foi  
diferente, fica no "terreiro". Alguns faltaram e  
vieram alguns novatos. De modo geral foi bom.  
A professora mostrou o dia q. o museu não abre p/ visitas.  
Análise p/ um dia. No próximo  
encontro voltaremos ao Museu p/ ver Picasso  
Obr: emocionante a melhora no Raphael.  
isto vale a pena.



### Projeto Continuado - 1999

Escola: Romão de Matos Duarte

Turma: 402 - 4ª série

Número de alunos: 25

Data: 10 / 8 / 99

Desenvolvimento da atividade:

Apresentação do(s) livro(s): A Casa da Madrinha (Lygia Bojunga)  
(Fragmento); Lena de Rua (Angela Lago).

Desenvolvimento da atividade: 1) Foi distribuído o texto (fragmento) e/leitura em voz alta. Após a leitura fizemos considerações e comentários em conjunto. Em seguida escrevi:  
2) Leitura de Lena de Rua 3) Debate.  
4) Dinâmica com notícias de jornais ref. a violência nas escolas.  
5) Visita à biblioteca infantil.  
6) Lire manuseio dos livros

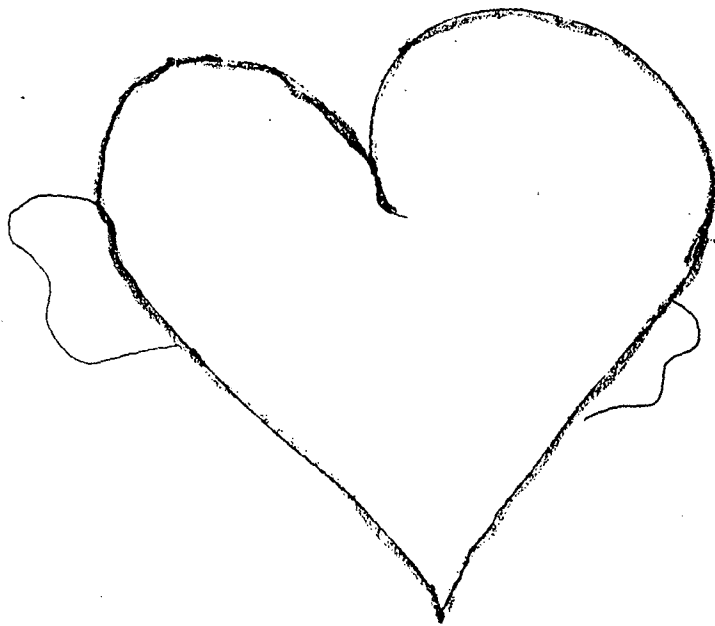
6 - Avaliação:

Turno heterogêneo. Não houve interesse do grupo inteiro, apenas a metade. Chegaram atrasados e por esse motivo foi impossível fazer a calma. Não houve interesse. Verificar os resultados na próxima reunião.

de Mattos Renato Data: 26/08/19  
me Primeira Surpresa Tema: 400

O meu primeiro amor  
foi quando eu estava na praia e aí eu fui na água  
um casal e o nome dele é Sandro eu fiquei muito  
e eu disse isso para ele

Quem ama sofre.  
Quem sofre sente.  
Quem sente luta.  
Quem luta vence.



me: Daniel Praga. | Escola Municipal Domão da Vila Xer  
uma: 402

O Trágico de amor

Quarta.

A história começa assim.

Um amigo meu tinha uma

namorada, um dia eles se

namoraram muito e ficaram de pre-

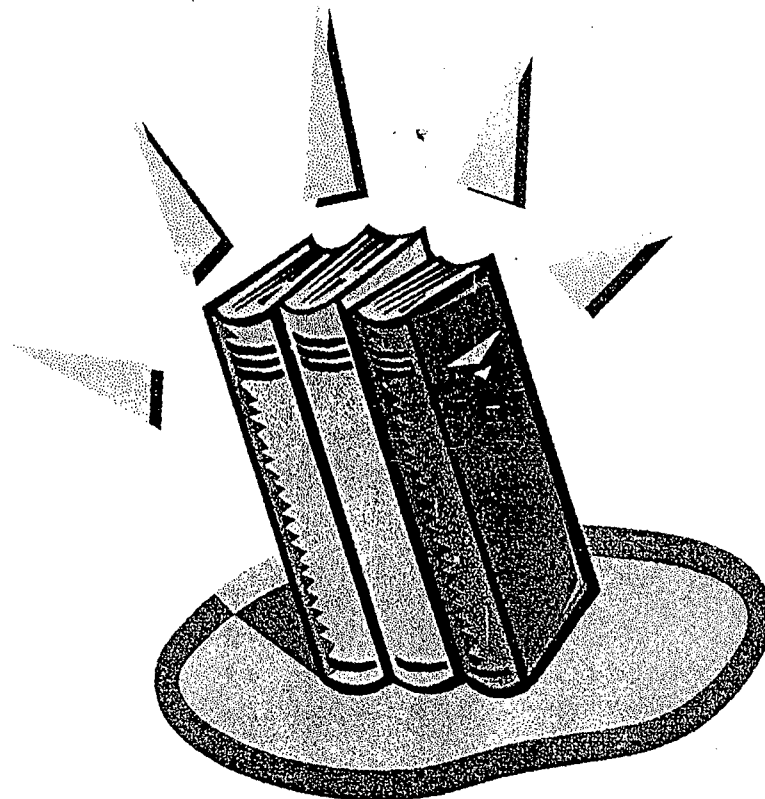
gar e ele nunca se vi.

Fim

**Projeto *Brincando com a Leitura*,  
do SESC de Florianópolis**



Projeto  
BRINCANDO COM A  
LEITURA



BIBLIOTECA DO SESC  
Centro de Atividades de Florianópolis  
JULHO DE 1999



- ★ Feira de Livros Infantis
- ★ Consultas e empréstimos
- ★ Hora do conto
- ★ Dramatização
- ★ Teatro de fantoche
- ★ Videoteca
- ★ Palestras educativas
- ★ Leitura dinâmica
- ★ Projeto brincando com a leitura
- ★ e outras

# Semana do Livro e da Biblioteca



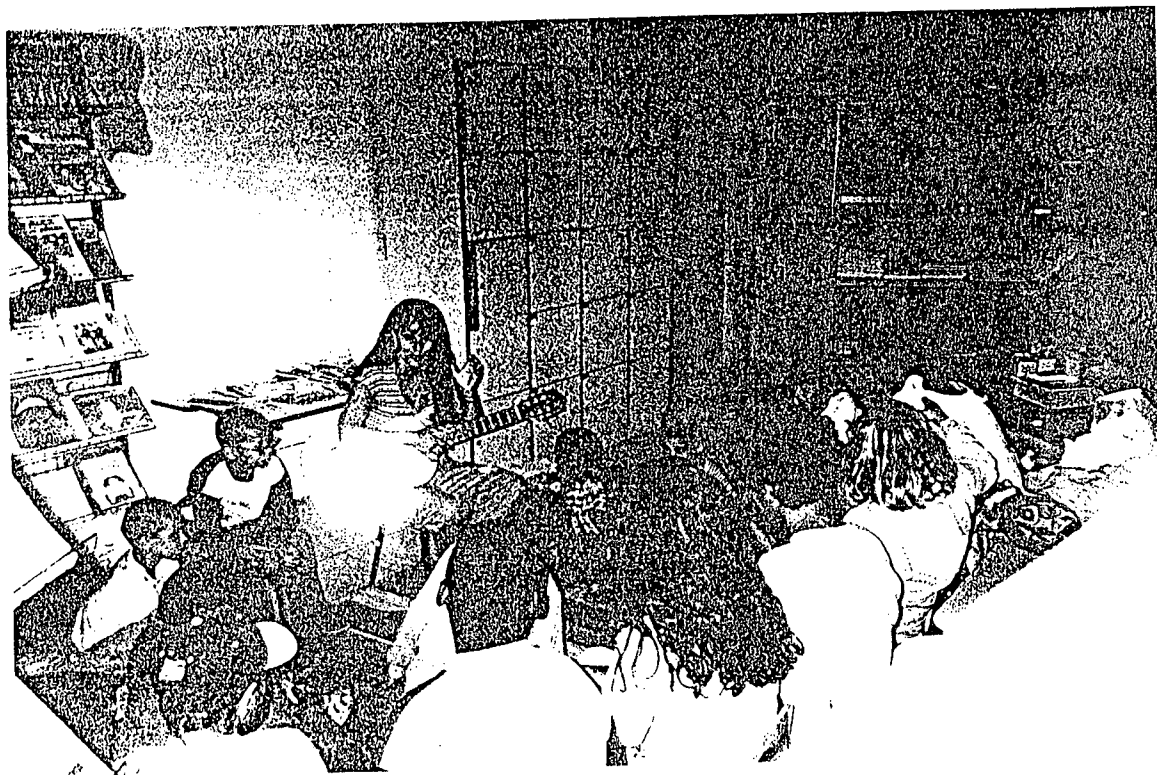
De 24 à 28 de Outubro

Realização:



# SESC

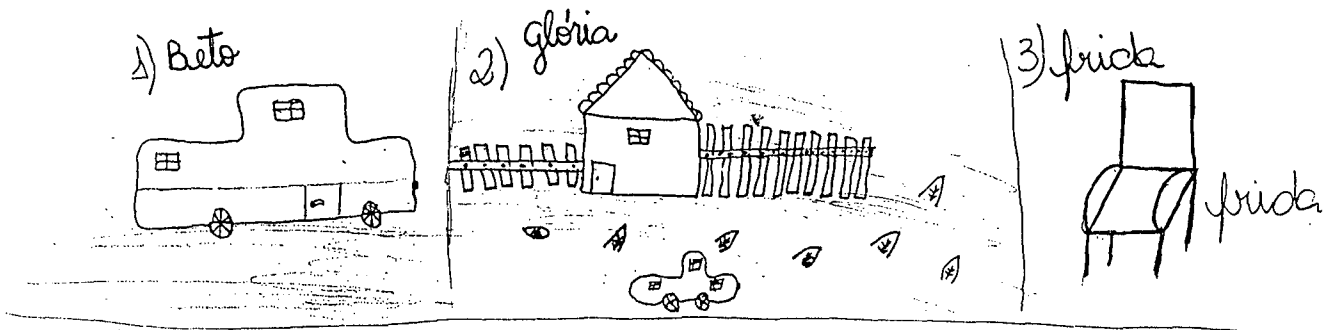
SISTEMA FECOMÉRCIO



Éra uma vez um chapéu mágico  
que fazia muitas coisas.

O chapéu fez sua primeira  
mágica e saiu uma linda flor amarela  
mas estava com muita chuva e o chapéu  
fez uma mágica que se transformou  
uma sombrinha. E parou de chover e o  
chapéu resolveu escutar ~~chamar~~ música  
e ele foi indo para casa e parou na  
frente de uma loja e viu um CD. E ele  
se encantou com o CD ele comprou  
o CD e foi embora escutar música. E  
de repente ele ouviu no rádio um  
homem lendo um livro de chupacabras  
e ele foi ouvindo e ele ficou com  
muito medo porque essa história  
era assustadora. E quando  
ele foi comprar o livro ele se esqueceu  
de fechar a porta e de repente quando  
ele já estava longe entrou um  
ladroão e roubou a chave dele pra  
quando ele chegar não fechar a  
porta.

0.  
"A velhinha que dava nome às coisas."



A velhinha adorava dar nome às coisas.

Ela deu nome para várias coisas de sua casa, como:

Seu carro, que ela chamava de Beto e sua casa que ela chamava de Glória e sua cadeira que era Frida.

Adorei o trabalho...

06/07/00.

**Projeto *Hora do Conto*,  
da Escola Autonomia de Florianópolis**

## Infantil, 1º e 2º Graus

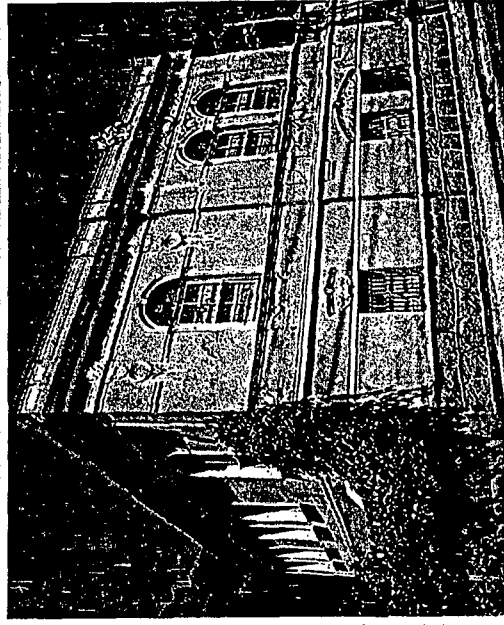


*Conviver em grupo, tomar decisões, pensar criticamente, solucionar problemas, ver coisas com imaginação, saber como aprender, raciocinar frente a realidade, ter senso estético. Estes serão sempre os objetivos da Escola Autonomia.*



Rua Frei Caneca, 562 • CEP 88025 000 • Florianópolis • SC  
[www.autonomia.com.br](http://www.autonomia.com.br) • [escola@autonomia.com.br](mailto:escola@autonomia.com.br)  
Fones (48) 228-0035 / 228-0470

## Autodeterminação, autocrítica, auto-conhecimento.



## Autonomia

Aprender a viver em grupo, aprender a estudar, aprender a relativizar o

pensar, aprender a se comunicar através da escrita e aprender a controlar seus movimentos são os principais objetivos da

Escola Infantil da Autonomia. Em outras palavras, nossa intenção é instrumentalizar a criança para tomar decisões, pensar criticamente, solucionar problemas, ver coisas com imaginação, saber como aprender, raciocinar frente à realidade, ter senso estético. Tudo isso é trabalhado com o envolvimento dos alunos, garantindo o prazer e a alegria de vir à escola. Dos 2 aos 6 anos as palavras chaves para conseguir tal tarefa são criatividade e afetividade. Por isso os projetos de trabalho com as crianças são recheados de ARTE, BRINCADEIRA, LITERATURA e

PESQUISA.

Desta forma, vão sendo trabalhadas as áreas do

conhecimento. Para tanto, nossos profissionais têm formação superior e vivenciam o processo de capacitação permanente tanto dentro quanto fora da escola. Os alunos do infantil têm semanalmente aula de **INFORMÁTICA, MÚSICA, HORA DO CONTO** (a presença do contador de história na sala é um momento onde magia e conhecimento se inter cruzam num mundo de emoções e descobertas) e **HORA DA BIBLIOTECA** (as visitas semanais promovem a inserção da criança no mundo da literatura, estruturando a formação do leitor competente), além de oficinas extra-curriculares. Outras atividades como **LANCHE COLETIVO, CANTEIRO E HORTA, JOGOS DE SALA, BRINCADEIRAS DE RUA, OFICINAS DE ARTE** e **SAÍDAS DE ESTUDO** permeiam o desenvolvimento de cada projeto.



**Projeto *Hora do Conto*, da Escola Básica Padre**

**João Alfredo Rohr de Florianópolis**



# *Um Banho de Modernidade nos Contos de Fadas*

Histórias recontadas pelos alunos da  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis



*Clássicos Infantis*



EDITORA MODERNA

FORTUN & GRANCHELLI  
EDIÇÕES E EVENTOS

## **Escolas Participantes Do Projeto**

### **ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL HENRIQUE VERAS**

Bibliotecária: Fernanda Cláudia Lückmann da Silva

Professora: Rosângela Amândio Pacheco - 402

Professora: Marilete Analia Correia Saragosa - 404

Orientadora Educacional: Maria das Graças Rigotto

### **ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA**

Bibliotecária Eli Regina da Silva Amorim

Professora Kenya Garcia da Silveira

Professora Roberta Schnorr

### **ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BRIGADEIRO EDUARDO GOMES**

Bibliotecária Maria Hilda Wundervald

Professora Vanusia Coelho de Souza 4ª I

Professora Edelaine Beatriz das Chagas Vieira - 4ª 2 e 4ª 3

### **ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ AMARO CORDEIRO**

Bibliotecária Neusa Regina Schmitz Uberti

Professora Luciana Napoleão Inácio

### **ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ DO VALLE PEREIRA**

Bibliotecária Denise Mancera Salgado

Professora Rita de Cássia Michelin

Professora Sueli Massaud Tomáz

Professora Cristine Sartorato da Silveira

### **ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PADRE JOÃO ALFREDO ROHR**

Bibliotecária Angela Maria Leite

Professora Maristela da Silva Nascimento - 4ª série

Professora Valmira Luci Martins 3ª I e 3ª 2

## A Vida Moderna

Era uma vez uma menina chamada Maria e seu irmão que se chamava João. Eles viviam na grande Florianópolis, um município maravilhoso com muitas casas, prédios, apartamentos etc. Um dia Maria disse:

- Quero conhecer melhor esse maravilhoso município!

E de tanto Maria insistir, Joãozinho acabou aceitando e falou:

- Tudo bem, vamos pegar um barco para ver como é o município, mas ninguém pode ficar sabendo.

Logo Maria falou:

- Sim, ninguém vai ficar sabendo.

E assim aconteceu. Pegaram um barco e foram remando... de repente passou um vento forte e os afastou da terra levando o barco para o meio do oceano.

Quando perceberam, Maria começou a chorar dizendo a João:

- Sinto muito João, mas parece que estamos perdidos no meio do oceano.

Quando João olha para trás, vê uma ilha e resolvem remar até lá.

Ao chegar na ilha, encontraram um senhor chamado Pedro. Ficaram amigos dele, conheceram a ilha e fizeram um lanche. Depois do lanche, João e Maria contaram-lhe o que havia feito eles pararem na ilha.

Seu Pedro ficou surpreso com a história e resolveu ajudar. Pensaram em retornar usando o mesmo barco com que chegaram à ilha, mas não foi possível, porque o barco estava furado. Decidiram então fazer uma jangada com troncos de árvores.

Fizeram uma jangada com troncos de árvores, amarraram com bambú e pegaram uma roupa velha para fazerem uma bandeira.

O pai de Joãozinho e Maria, quando chegou em casa e não os viu, ficou muito preocupado, logo chamou a polícia.

O vento fez Joãozinho e Maria voltarem para Florianópolis. Seu pai, ao vê-los, disse para a polícia:

- Tudo bem, já os encontrei.

Joãozinho e Maria quando chegaram em casa, contaram tudo ao seu pai que os compreendeu.

Karine Iris Rosa - 3º série 2

Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr

## *O Papagaio de Chinelos*

Era uma vez um papagaio que falava, um dia ele viu que o rei tinha morrido e havia deixado como herança para um dos filhos, um cata-vento, para o outro um cavalo de corrida e para o último um chinelo. O papagaio, que sempre machucava o pé, ficou com vontade de ter o chinelo, então chegou ao moço dizendo:

- Oh meu senhor, me dê seus chinelos que eu lhe darei muito dinheiro.

O homem lhe deu os chinelos e falou:

- Quando vai me dar o dinheiro?

- Amanhã senhor, lhe darei muito dinheiro.

O homem acreditou, mas os chinelos quebraram e o homem ficou triste, sem dinheiro e sem chinelos, só com um papagaio que falava.

- Chinelo pobre, pobre, pobre.

Luana M. Bento, 4º série

Escola Básica Municipal José Alfredo Rohr

## João e Maria

Era uma vez duas crianças chamadas João e Maria. Seu pai trabalhava de pedreiro e ganhava muito pouco. Quando estava falando para sua esposa, que não era mãe deles, e sim madrasta, que não tinha mais dinheiro, esta deu a idéia de abandoná-los na cidade. O Joãozinho escutou e falou para Maria.

João e Maria saíram com seus pais e foram trabalhar na construção, mas João foi jogando uma bolinhas de gude pelo caminho para não se perder, mas acabaram as bolinhas então jogou pão. Um cachorro comeu todos os farelos e ele não viu. Eles então se perderam. Foram caminhando e acharam uma casa perto da periferia. Bateram na porta e disseram que tinham se perdido.

A dona da casa era uma mulher malvada, prendeu João e esquentou o forno. Quando ia empurrar o João, a Maria empurrou a mulher má no forno e os dois saíram correndo e abraçaram seu pai que estava arrependido e ficaram muito felizes.

Jéssica das Graças - 3º série 2  
Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr

## A Vi

Era uma v  
João. Eles viviam  
muitas casas, préd

- Quero conhecer  
E de tanto Maria i

- Tudo bem, va  
ninguém pode fic  
Logo Maria falou:

- Sim, ninguém va

E assim ac  
passou um vento  
oceano.

Quando percebera

- Sinto muito João

Quando João olha

Ao chegar  
amigos dele, conh  
Maria contaram-lh

Seu Pedro  
retornar usando o  
porque o barco est  
de árvores.

Fizeram ur  
e pegaram uma rou

O pai de Jo  
muito preocupado.

O vento fe  
vê-los, disse para a p

- Tudo bem, já os ei

Joãozinho  
pai que os compree

Karine Iris  
Escola Bás

## João e Maria

Era uma vez um ladrão que roubou uma loja de doces. O nome dele era Diego.

João estava passeando de skate, olhou para o lado e viu uma casa muito bonita. Como João era muito curioso, resolveu dar uma espiadinha. Ele viu muitos doces e foi correndo contar à Maria.

Eles andaram, andaram e andaram. Quando chegaram, Maria bateu na porta.

Diego falou:

- Quem é?

Maria Respondeu:

- Sou eu.

Diego perguntou:

- Eu quem?

Maria respondeu:

- Sou eu, Maria.

Ele abriu a porta e falou:

- Pode entrar.

Os dois entraram. Diego perguntou:

- Vocês querem chocolate?

Eles responderam:

- Sim.

E foram comendo. Quando eles estavam bem gordinhos, ele trancou os dois dentro de uma grade, depois mandou que ficassem bem magrinhos para ajudá-lo a roubar.

Diego telefonou para os pais de João e Maria e pediu em troca deles R\$ 1000,00. Maria, com um grampo de cabelo soltou-se e depois soltou o João. Pegaram uma arma do ladrão, atiraram nele e saíram correndo.

Rodrigo dos Santos - 3º série 2

Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr

# O Gato de Botas

três irmãos  
para a casa

depois uma

ficou com  
o gato e

o dono ficou  
a morte de

Era uma vez três meninos; quando o pai deles faleceu, cada um ficou com uma coisa. O mais velho ficou com uma casa, o do meio com um carro e o mais novo com um gato. Mas o mais novo não queria isso, então o gato disse-lhe:

- Se você me der um sapato verá o que vai acontecer.

O menino trabalhou muito até que ele conseguiu dar ao gato um par de botas.

O gato de botas foi à procura do Presidente do Estado e desafiou-o a transformar-se num rato. O Presidente virou um rato e o gato o comeu; então o menino tornou-se presidente.

Cibeli da Silva - 4º série 1

Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr